

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**DO SABER DAQUELE DE QUEM SE DIZ NÃO SABER-
A ESCOLA E O DESEMPENHO ESCOLAR NA
CONCEPÇÃO DA CRIANÇA MULTIREPETENTE**

Sandra Regina Coimbra Mena Barreto

**FLORIANÓPOLIS/SC
DEZEMBRO/2000**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**DO SABER DAQUELE DE QUEM SE DIZ NÃO SABER-
A ESCOLA E O DESEMPENHO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO
DA CRIANÇA MULTIREPETENTE**

Sandra Regina Coimbra Mena Barreto

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Psicologia, do Centro de Ciências Humanas e da Saúde, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia (linha de pesquisa: Práticas sociais e constituição do sujeito) sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Maria Juracy Toneli Siqueira.

**FLORIANÓPOLIS/SC
DEZEMBRO/ 2000**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA


Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

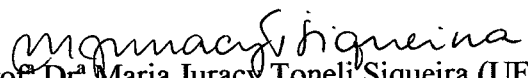
***DO SABER DAQUELE DE QUEM SE DIZ NÃO SABER – a escola e o
desempenho escolar na concepção da criança multirepetente***

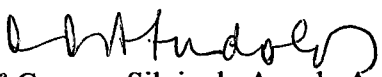
Sandra Regina Coimbra Mena Barreto

Dissertação defendida como requisito básico para
obtenção de Grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Psicologia – Mestrado, Área de
Concentração Psicologia e Sociedade e aprovada pela
Banca Examinadora composta pelos seguintes
professores:


Profª Drª Maria Juracy Toneli Siqueira
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Profª Drª Maria Juracy Toneli Siqueira (UFSC)
Orientadora


Profª Drª Carmen Silvia de Arruda Andaló (UFSC)


Profª Drª Andréa Vieira Zanella (UFSC)

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM, 18/12/2000.

O Tempo não pára

(Arnaldo Brandão – Cazuya)

*Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágoas
Eu sou um cara
Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pódio de chegada ou beijo
De namorada
Eu sou mais um cara
Mas se você achar
Que eu estou derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo não pára
Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo
Sem um arranhão
Da caridade de quem
Me detesta
A tua piscina está cheia de ratos
Suas idéias não correspondem aos fatos
O tempo não pára
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára
Eu não tenho data pra comemorar
Às vezes, os meus dias são de par em par
Procurando agulha no palheiro
Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe: é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro.*

AGRADECIMENTOS

... quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos 'nós'... (Morin apud Zanella, 1999, p.5)

Em mim, falam muitas vozes...

A voz firme e carinhosa da minha mãe, a voz generosa de meu pai. Falam a alegria da minha irmã, e o afeto dos meus sobrinhos. Falam também as vozes das tias e tios e suas atenções maternais, e as vozes irmanadas dos primos e primos. Falam as vozes das minhas avós e do meu avô, que não estão mais aqui comigo, mas que continuo ouvindo de certa forma. E da outra família, que passou a ser também a minha própria, quando casei. Ainda falam as vozes daquelas velhas amigas de infância, que embora suas ausências, estão sempre tão presentes.

Falam as vozes dos meus professores e colegas da graduação com suas lições que continuam, depois de tanto tempo, fazendo eco às minhas escolhas. As vozes dos meus amigos da APAE de Florianópolis, funcionários e alunos, com quem tanto aprendi e as vozes dos companheiros da Divisão da Criança e do Adolescente, da Prefeitura Municipal de Florianópolis, que sempre confiaram mais em mim, do que eu mesma. E as vozes dos meus colegas e dos meus alunos da UNISUL, com quem compartilhei risos e aventuras na busca de mais conhecimento.

Em mim estão as vozes dos colegas e dos professores do mestrado em psicologia da UFSC, com quem, embora hoje distantes, continuo aprendendo, e dos colegas da UNOESC, que ouço presentemente.

Falam em mim, a voz amorosa do meu marido, lindo companheiro de muitas viagens, do meu filho, com sua fé inabalável no futuro e da minha filha “emprestada” do coração.

Falam as vozes de Buiú, meu afilhado de capoeira, de Rui, Anderson, Bernardo, Cleusa, Jussara, Luciana, James, Suzete, Vanda, Gláucia, Inácio, Rogério, Patrícia e Samanta, e ainda, as vozes de seus pais, crianças e adultos com quem tive o enorme prazer de conversar. Estão as vozes daqueles da escola, professores e funcionários, misturados às cenas de ensaio do boi de mamão, do jogo de voleibol, da sala de aula, da alegria do recreio, e do cheiro de merenda da cozinha. E comigo está também a voz, ao mesmo tempo tolerante e exigente, da minha orientadora do mestrado, grande companheira dessa viagem que certamente não termina com um ponto final.

A todos, e a todas as outras vozes, impossíveis de serem lembradas no momento, obrigado!

RESUMO

DO SABER DAQUELE QUE SE DIZ NÃO SABER: A ESCOLA E O DESEMPENHO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DA CRIANÇA MULTIREPETENTE

Muito já se pesquisou e se escreveu a respeito do fracasso escolar que, a despeito dos trabalhos científicos e das políticas públicas, continua a violar o direito à educação de muitas crianças brasileiras que, freqüentemente, abandonam a escola e ingressam no mercado informal de trabalho. Embora exista hoje uma tendência a se estudar os elementos de caráter social e político que configuram esta situação, muitos profissionais ainda insistem em vasculhar causas neurológicas nas crianças que expliquem seus baixos desempenhos escolares. Em razão disso, muitas crianças, vítimas da expropriação de seus direitos básicos à educação, recebem a culpa pelo seu insucesso, por meio de diagnósticos que a elas se referem como portadoras de distúrbios ou problemas de aprendizagem. A investigação acerca da compreensão que as crianças têm de seus desempenhos escolares, embora tema de estudo de algumas pesquisas, ainda é escassa. Em razão disso optou-se por realizar esta pesquisa, elegendo-se para tanto, a seguinte questão-problema: Quais as concepções de escola e de desempenho escolar dos alunos multirepetentes da rede pública municipal de Florianópolis que freqüentam a classe de aceleração I? A pesquisa foi realizada numa escola pública da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, e contou com a participação de onze crianças que freqüentaram, no ano letivo de 1999, a classe de aceleração I. A fim de compreender melhor o discurso das crianças, optou-se por ouvir também seus pais. Para a coleta dos dados solicitou-se às crianças, reunidas em grupo, o desenho de uma escola, que não necessariamente fosse a sua. Passou-se, em seguida, a entrevistar cada uma das crianças, a partir do desenho elaborado e a ouvir o que cada uma tinha a dizer a respeito da sua compreensão do estudar e do seu desempenho escolar. A maioria dos pais foram entrevistados na sua própria residência e buscou-se ouvi-los também a respeito da concepção que tinham do desempenho escolar do filho. Em seguida procedeu-se a análise dos discursos. A despeito de seus insucessos na escola, a maioria das crianças afirmou gostar de estudar e buscou explicar seu baixo desempenho escolar como falta de empenho nos estudos. Outras explicações foram dadas como mudanças freqüentes de residência e conseqüente abandono da escola e o relacionamento conflituoso com a professora anterior. Quanto aos pais, alguns atribuíram o fracasso aos próprios filhos, outros ao desempenho da professora anterior, e outros, ainda, ao sistema de ensino. A conclusão dessa pesquisa aponta para a necessidade de se criar políticas públicas que concedam às classes comuns, as condições especiais que têm sido oferecidas às classes de aceleração, como: professores mais qualificados, menos alunos por turma, apoio sistemático ao docente, materiais e metodologias inovadoras, espaço físico adequado. É certo que estas condições, por si só, não garantem o sucesso escolar destas crianças, uma vez que trata-se de situação complexa e multicausal, inserida em um contexto político e social que não garante aos cidadãos seus direitos. As crianças e suas famílias, abandonadas à própria sorte, são as mais penalizadas neste processo de exclusão social. Seus discursos, no entanto, denunciam esta situação, ainda que esta denúncia não apareça de forma clara e consciente, e que sejam atravessados pela ideologia liberal do esforço pessoal, visto como o grande diferencial para o sucesso.

ABSTRACT

FROM THE KNOWLEDGE OF WHOM SAYS HE DOESN'T KNOW: THE SCHOOL AND THE SCHOOL PERFORMANCE IN THE CONCEPT OF THE CHILD MULTI REPEATING

A lot has been researched and written about the education failure that, besides the scientific works and the public politics, continues to violate the right of to education of many Brazilian children that, often, leave school to enter in the informal work market. Even existing today a tendency to study the social and political elements that creates this situation, many professionals still insist in looking for neurological causes in this children that explains their lower school performance. Due to this, a lot of children, are victims of losing their basic rights to education, receive the blame for not succeeding, through diagnoses that refer to them as carriers of disturbs or learning problems. The investigation the understanding that the children have their school performance, although the theme of some research studies, still is rare. For this reason it was created an option to do this research electing everything the following problem- question: Which concepts of school and school performance of students that repeats in the municipal public chain of Florianópolis that frequent the acceleration class I? The research was done in a public school of the municipal chain of education of Florianópolis/SC, and with the participation of 11 children that participate the semester of 1999 the acceleration class I. To better understand the children speeches, we chose to listen to their parents. To collect the information, the children were requested, in group, the drawing of a school, not necessarily theirs. Next, each child were interviewed, referring to the drawing and we heard to what each one of them had to say about to study and their own school performance. The majority of parents were interviewed in their own home and we try to heard what each one had to say about the children's school performance. Next, the speeches were analyzed. Despite of no success in school, the majority of the children actually liked to study and tried to explain their low school performance as lack of interest to study. Other explanations were the frequent change of address and consequently abandon of school and the difficult relationship with country teachers. As for the parents, some claimed their own children failure, other to their children's previous teachers and other to the education system. The conclusion of this research points to the necessity to create public rules that give the common classes, the special conditions that has been given to the acceleration classes, as: qualified teachers, less students per class-rooms, systematic support, material and innovated methodology, physical and adequate room. It is right that this conditions, for themselves alone, do not guarantee school success of this children, being that this is a complex situation, introduced to a political and social context that do not guarantee the rights to its citizens. The children and their families left to their own fate, are the most punished in this process of social exclusion. Their speeches, however, proclaim this situation, even that this proclamation does not show in a clear form and isn't consistent, and being crossed by ideology of personal effort, seen as the greater differential to success.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT.....	v
I APRESENTAÇÃO	01
II REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 A PRODUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE FRACASSO ESCOLAR: A CULPA E O MÉRITO	11
2.2. DA PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:.....	14
2.2.1 “Distúrbios, dificuldades e problemas de aprendizagem”: considerações acerca de uma epidemia.....	16
2.2.2. Desnutrição: o mesmo museu, com grandes novidades.....	25
2.3 DO “FRACASSO FAMILIAR” AO FRACASSO ESCOLAR: FALAS DIFERENTES DO MESMO VELHO DISCURSO.....	26
2.4 A TEORIA DA CARÊNCIA CULTURAL OU UMA ESTRATÉGIA PARA NORMATIZAR PRECONCEITOS.....	32
2.5. E QUANDO A CULPA É DA TIA.....	35
2.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AINDA.....	39
2.7. DA CONSTITUIÇÃO DO AUTO-CONCEITO.....	43
2.8. NOTA FINAL.....	47

III PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
3.1. APRESENTANDO AS CLASSES DE ACELERAÇÃO	49
3.2. APRESENTANDO A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA, AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS.....	51
3.3. DAS MINHAS PRIMEIRAS INCURSÕES NA ESCOLA.....	54
3.4. DAS HISTÓRIAS.....	57
3.4.1 A História de Rui	61
3.4.2 As Histórias de Anderson, Vanda e Susete.....	63
3.4.3 A história de Cleusa.....	67
3.4.4 A História de Jussara.....	69
3.4.5 A História de Bernardo.....	72
3.4.6 A História de Gláucia.....	76
3.4.7 A História de James.....	79
3.4.8 A História de Inácio.....	81
3.4.9 A História de Luciana.....	83
3.5. COMPREENDENDO A CONCEPÇÃO DE ESCOLA E DE DESEMPENHO ESCOLAR: ANÁLISE DAS FALAS DAS CRIANÇAS E DAS SUAS FAMÍLIAS.....	85
3.5.1. Da concepção de escola/escolarização:.....	85
3.5.2. Do desempenho escolar/ das repetências no olhar das crianças.....	97
3.5.3. Do desempenho escolar/ das repetências no olhar dos pais.....	109
3.5.4. Das classes de aceleração.....	117
IV CONCLUINDO	124
V REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	134
VI ANEXOS	141

APRESENTAÇÃO

...Era uma vez um menino de cerca de dez anos de idade, que gostava de futebol, jogava capoeira, falava muito alto e depressa, e implicava com as meninas como era de se esperar para sua idade. Buiú, como era conhecido por ser negro e franzino como um personagem de um programa humorístico da TV brasileira, contava histórias e ficava horas na rua empinando pipa.

Quando conheci Buiú estranhei o fato daquele menino, que transbordava vivacidade, acumular tantos fracassos na escola. Pela terceira vez repetia a primeira série. Um dia, confusa, pensei que talvez ele fosse a melhor pessoa para responder aquilo que me intrigava e perguntei: Afinal de contas, porque você já repetiu tantas vezes a primeira série? Ele me olhou nos olhos, como era de seu costume – aliás um bom costume, e me respondeu: Sabe, tia. É que eu tive um problema quando eu nasci. Olhei novamente para ele e movida por toda a minha história de formação clínica somada aos meus anos de trabalho na Educação Especial, lancei-lhe um desafio: provaria que não havia nada de errado com sua capacidade de aprender. Busquei os teste de inteligência e, por fim, disse a Buiú que ele era tão inteligente

quanto qualquer outra criança da sua idade. Buiú me disse, malandramente, que então ele passaria a estudar mais. Busquei a inspiração nos livros e logo então descobri que o problema não era só esse: não se tratava de uma questão de inteligência e nem tão pouco de uma aplicação nos estudos. Buiú engrossava o contingente de crianças que fracassavam na primeira série.

Isso me aconteceu há quase três anos e, nesse período, trabalhando em programas sócio-educativos gerenciados pela Secretaria de Saúde e Desenvolvimento Social do Município de Florianópolis¹, conheci muitas outras crianças como Buiú. Algumas mais ágeis, outras mais falantes; muitas que enfrentavam na família problemas como o alcoolismo ou o abuso de outras drogas, outras vítimas de alguma forma de violência, outras ainda que notadamente recebiam afeto em seus lares e todas, praticamente todas, de famílias empobrecidas. Todas inteligentes. Perguntei-me por diversas vezes aonde estava a dificuldade de aprendizagem dessas crianças que fazem pipas, compram pão e conferem o troco, contam suas experiências com a *Maria Sangrenta*, um personagem da mitologia açoriana...

Foi assim que aquilo que antes me era estranho, e por isso de certa forma curioso, começou a ser inquietante. Passei a me angustiar quando percebi que muitas crianças, além de sofrerem as adversidades impostas pela condição de miséria, submetem-se a um processo crescente de exclusão por via do fracasso escolar.

O fracasso escolar é tema dos trabalhos científicos e das políticas públicas brasileiras há pelo menos cinco décadas. Késsel (apud Patto 1996, p.1), conclui em um estudo realizado que, do total de crianças que se matricularam pela primeira vez em 1945, apenas 4% concluíram o primeiro grau em 1948. Desde então, as propostas pedagógicas para mudanças

¹ Refiro-me aos Centros de Educação Complementar Promorar e Itacorubi, da Divisão da Criança e do Adolescente - Secretaria da Saúde e Desenvolvimento Social do Município de Florianópolis/SC.

nesse cenário se renovam e não conseguem vencer os altos índices de repetência e evasão escolar. Patto (1996, p.3) salienta que “...a pesquisa educacional se encontra num momento de impasse, no qual, ao questionamento das teorias e métodos tradicionais, ainda não correspondem alternativas claras que superem as maneiras usuais de conceber e de pesquisar os problemas escolares”.

Campos (1997) ressalta que, no decorrer da história, três momentos se destacaram em torno desse tema: num primeiro, surgiu a teoria da carência cultural ou deficiência cultural. Essa teoria atribuía as causas do problema à criança por considerá-la portadora de atrasos no desenvolvimento em razão da baixa renda familiar. Num segundo momento, propõe-se que a criança pobre não é deficiente, mas diferente das crianças de classes economicamente média ou alta; e num terceiro, são as práticas escolares que passam a ser investigadas, dando-se início a um discurso sobre a produção do fracasso escolar.

Embora se observe na literatura mais recente uma tendência a desculpabilizar a criança – vítima, e considerar a produção do fracasso escolar em seus condicionamentos políticos, pedagógicos e sociais, ainda se verificam movimentos que insistem em vasculhar causas neurológicas para confirmar que o fracasso está na criança. A ela é atribuído o rótulo de aprendiz lento, carente cultural, criança disléxica, portadora de deficiência mental, entre uma série de outras terminologias que procuram dar conta de uma realidade que a escola pública brasileira não consegue lidar. Esses termos passaram do meio científico ao senso comum e são hoje largamente usados, embora aqueles que lhes façam uso muitas vezes pareçam não conhecer com propriedade seus significados.

Buscando causas neurológicas nas crianças que reprovam e não conseguem se alfabetizar, a escola parece fugir de uma responsabilidade que é sua: a de rever suas práticas pedagógicas. Se não faz esse caminho, muitas vezes traça outro, atribuindo às famílias a

responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos. Estas recebem então o rótulo de “desestruturadas”, pois sua forma particular de organização, não raras vezes, contraria o “ideal” patriarcal nuclear e monogâmico de família.

Organizada para atender alunos oriundos das camadas médias, a escola parece estranha a essas crianças que acabam por apresentar dificuldades para dominar as regras do ambiente: a rotina, os costumes, os conteúdos e a linguagem, que segundo Franchi (1993), não são as suas, nem a de seus pais, nem as da sua comunidade. A mesma autora afirma que a escola mantém intocáveis alguns valores básicos como a pontualidade, a ordem, a dependência ao adulto – dono do saber - a obediência e uma distância, que incomoda pais e alunos, entre aquilo que ensina e a vida real. Muitas crianças, então, chegam à adolescência sem estarem alfabetizadas. Saem da escola porque cansam e ingressam definitivamente no mercado informal de trabalho.

A despeito de quem recebe a “culpa” pelo insucesso, as crianças parecem estar freqüentemente à margem de seus próprios processos educacionais e só recentemente têm sido ouvidas a respeito disso. Oliveira (1994, p.12) afirma que a investigação relativa à avaliação que o aluno faz de si tem sido escassa nos últimos tempos, embora essa avaliação interfira sensivelmente em seu desempenho escolar. Segundo a autora, as discussões concentram-se em torno de teorias sobre autoconceito, auto-imagem e auto-estima, e muitos desses trabalhos têm sido desenvolvidos mediante o uso de escalas de mensuração do nível de autoconceito e auto-estima.

Abramowicz (1997, p. 161-172) realizou uma pesquisa onde entrevistou oito meninos e duas meninas, na faixa etária de 10 a 15 anos, que repetiram por mais de duas vezes as séries iniciais, e três professoras. O estudo teve por finalidade traçar o perfil de alunos multirepetentes, dando subsídios ao projeto “Reorganização da trajetória escolar”

desenvolvido em São Paulo². Ao final do estudo conclui que as crianças multirepetentes participantes da pesquisa são, em geral, filhos de migrantes pobres, muitos moram em favelas; a família frequentemente é extensa, formada por redes de parentesco e solidariedade. Muitas não têm quarto próprio e ainda dividem a cama com irmãos, com a mãe ou sobrinhos; muitas vezes substituem a mãe nos serviços domésticos para que ela trabalhe. A pesquisadora ainda afirma que situações que engendram alcoolismo e violência são frequentemente discutidas entre os adolescentes.

Em São Paulo, também, o Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em parceria com a 14^a Delegacia de Ensino da Capital, realizou um trabalho de avaliação psicológica com 139 crianças matriculadas em classes especiais das escolas daquela Delegacia. Quando da consulta às fichas dos alunos, a equipe que realizou o trabalho constatou que os laudos anexados eram extremamente insatisfatórios e faziam afirmações que selavam os destinos daquelas crianças. Tais laudos com frequência utilizavam concepções superadas de inteligência e não abordavam as potencialidades ou possibilidades de desenvolvimento das crianças; consideravam, *a priori*, que o fracasso escolar tinha causa na criança ou na família e, na maioria dos casos, o psicólogo que elaborou o parecer desconhecia as condições de ensino da criança (Machado et al, 1997).

Lopes (1998), por sua vez, realizou um estudo junto à habitações coletivas – cortiços, na região central de São Paulo, com crianças e adolescentes cuja história escolar era marcada por uma ou mais repetências. A pesquisadora fez um levantamento de dados junto a 15 alunos, 15 pais e 10 professores, sobre os motivos da repetência e concluiu que a grande maioria dos alunos e pais acreditava que o fracasso devia-se a fatores pessoais (culpa do

² Há breve comentário dos resultados da pesquisa no capítulo relativo ao Referencial Teórico dessa dissertação.

aluno); os professores, por sua vez, atribuíam o fracasso com maior frequência ao aluno e seu ambiente familiar.

Ainda que o fracasso escolar esteja em pauta em muitos dos trabalhos científicos da área educacional há que se pensar que, a despeito dos estudos sobre suas causas e as sucessivas reformas educacionais, a análise dos dados referentes às décadas passadas indica a antiguidade, persistência e, portanto, cronificação deste estado de coisas (Patto, 1996).

No trabalho de pesquisa desenvolvido, a exemplo dessas investigações e provavelmente de outras às quais não tive acesso, busquei dar voz às crianças. Ou seja, procurei ouvi-las a respeito da escola, de seus desempenhos escolares e do fracasso escolar que ainda hoje continua a rondá-las, não como as vítimas, mas como as incapazes.

Aprendi a prestar atenção àquilo que as crianças têm a dizer quando trabalhei no Programa SOS Criança, da Secretaria da Saúde e Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Passava muitas horas ouvindo seus relatos, conversando sobre suas vidas e, com elas, compreendi que o exercício da cidadania, que tantos como eu, inspirados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, desejam e buscam garantir às crianças e aos adolescentes, passa também pelo direito de serem ouvidas.

Ariès (1981), ao se referir ao sentimento da infância na Idade Média, remonta a história através dos textos e conta que, nessa época, a primeira idade da vida era a infância, e aquele que nascia o *enfant*. A palavra por si só já fala o que muitos ainda hoje pensam sobre a criança: *enfant* significa aquele que não é capaz de falar bem nem de formar perfeitamente suas palavras (Ariès, 1981: 36). Ouvi-las foi o que busquei fazer.

A princípio planejei fazer a pesquisa em um dos programas sócio-educativos nos quais trabalhei. No entanto, fiquei surpresa quando, ao iniciar a seleção dos sujeitos de

pesquisa, percebi que todas as crianças, que no ano anterior eram repetentes da 1ª. série, bem como todas as outras, que haviam freqüentado aquela série pela primeira vez, estavam matriculadas na 2ª série. Resolvi, então, que faria as entrevistas com crianças encaminhadas ao Serviço de Psicologia da Divisão da Criança e do Adolescente em que trabalhava. Muitas crianças eram encaminhadas para esse serviço com a queixa de “dificuldades de aprendizagem”.

Ao ouvir as histórias daquelas crianças, repletas de episódios de violência doméstica, optei por buscar meus colaboradores na escola pública. Fui muito bem recebida pela Secretaria da Educação do Município de Florianópolis e passei a conhecer o projeto então desenvolvido na rede de ensino, das Classes de Aceleração. Escolhi uma das escolas da rede que me recebeu com a mesma cordialidade, embora, segundo relatam, não tivessem boas experiências com pesquisadores que buscavam no espaço escolar os dados de pesquisa e não devolviam seus resultados.

Escolhi a classe de aceleração I, que integrava crianças e adolescentes multirepetentes da 1ª. série e passei a freqüentar a escola. Fui apresentada às crianças pela pessoa responsável pelo projeto das classes de aceleração da Secretaria Municipal de Educação. Nas primeiras visitas busquei conhecer um pouco daquele universo, e deixar que as crianças me conhecessem. Passei a permanecer com elas e com a professora na sala de aula, a ficar no pátio onde brincavam no período do intervalo, a assistir os ensaios de boi de mamão e jogos na aula de educação física, de forma assistemática. Minha intenção era a de começar a fazer parte daquela paisagem, possibilitar outros espaços com as crianças que não fossem o da entrevista, e não a de fazer registros e observações. Antes ainda de iniciar as entrevistas com as crianças e seus pais, numa aula cedida pela professora, pedi às crianças que fizessem o desenho de uma escola. A finalidade do desenho era apenas a de servir como um instrumento

para iniciar a conversa com a criança. As entrevistas foram, portanto, semi-estruturadas: iniciava conversando sobre episódios da escola e depois mostrava-lhe o desenho. Passávamos, então, a conversar sobre a escola desenhada, depois sobre sua escola e sobre o estudar, a classe de aceleração e sua história escolar. As entrevistas foram realizadas no período de outubro a dezembro de 1999, período em que freqüentavam essa classe apenas onze crianças, que foram, portanto, as onze crianças participantes do estudo. Algumas entrevistas foram realizadas na sala dos professores, outras na biblioteca, outras ainda na sala de aula da classe, ou no pátio da escola, ou seja, usávamos o espaço que dispúnhamos no momento. Cabe ainda ressaltar que todas as entrevistas com as crianças foram gravadas em fitas K7, que transcrevíamos em seguida.

Quanto às entrevistas com pais, encaminhei um ofício para cada uma das famílias onde me apresentava, fazia comentários sobre minhas intenções de pesquisa e solicitava permissão para conversar com eles e seus filhos. As entrevistas com os pais também foram semi-estruturadas: apresentava-me e passávamos a conversar sobre a história escolar da criança. Muitos pais relatavam sua própria história escolar, e salientavam as dificuldades enfrentadas quando crianças. O que buscava conversando com os pais era compreender melhor o discurso de seus filhos. A maioria dessas entrevistas foram realizadas na própria casa dos pais ou nos seus locais de trabalho; as demais foram realizadas na escola. Algumas dessas entrevistas foram gravadas também em fitas K7; outras, especialmente as que ocorreram em seus locais de trabalho, apenas anotávamos as informações.

A pesquisa realizada caracteriza-se como sendo descritiva, do tipo estudo de caso, com enfoque qualitativo. Foi encaminhado a partir da seguinte questão-problema: **Quais as concepções de escola e de desempenho escolar que os alunos multirepetentes da rede pública de ensino de Florianópolis que freqüentam a classe de aceleração I formulam?**

As histórias de submissão e rebeldia, de sofrimento e esperança, de descrença e luta, de preconceito e de compromisso que conto aqui são todas histórias dessas crianças e adolescentes que conheci nessa escola pública. Entendendo que elas eram capazes de falar bem, de formar perfeitamente suas palavras, passei a ouvir o que elas tinham para me dizer sobre a escola e sobre seus desempenhos escolares. Lá junto a elas, no pátio da escola, na sala de aula, na biblioteca, no refeitório, na sala dos professores pude ouvi-las.

O que se segue é um esboço daquilo que li, ouvi e refleti sobre o tema. Optei por dividir este trabalho, que de fato é um esboço dado a complexidade do tema, em duas partes principais. Na primeira, busco deixar clara minha escolha teórica, que pode ser constatada na escolha da literatura.

Como poderá ser observado, a espinha dorsal desse trabalho, a exemplo de tantos outros nessa área, são os escritos de Maria Helena Souza Patto, e é com ela que inicio discutindo a produção dos discursos sobre o fracasso escolar. Abro um outro capítulo em seguida, onde busco demonstrar a culpabilização que se tem feito da vítima, a criança, frente ao fracasso. Abordo então os temas dos distúrbios, dificuldades e problemas de aprendizagem e da desnutrição. Adiante faço referências à culpabilização que muitas vezes se faz da família, pelo insucesso da criança na escola, e da Teoria da Carência Cultural que minha vivência profissional têm me certificado, fundamentar ainda alguns discursos acerca do assunto. Por fim, faço referências àqueles que têm sido considerados alguns dos determinantes pedagógicos e sociais do fracasso escolar e aproveito para, junto aos autores, e, pretensiosamente, junto a Vygotsky, fazer algumas reflexões acerca do papel da escola.

Na segunda parte do trabalho busco tornar transparente todo o meu percurso metodológico: as dificuldades, as primeiras incursões no bairro, na escola e na história das crianças e suas famílias participantes da pesquisa. Faço uma breve apresentação dessas

crianças e de suas famílias, e relato, por fim, suas histórias. Para a compreensão do material recolhido optei por destacar quatro categorias de análise: a concepção de escola e de escolarização para as crianças, a compreensão que a criança tem de seu desempenho escolar, a concepção que os pais têm do desempenho escolar de seus filhos, e por fim, dada a frequência com que o tema surgia na escola e na entrevista com as crianças, a compreensão que as crianças têm da classe de aceleração.

O que se segue depois são minhas considerações, que, longe de serem finais, são o produto das reflexões feitas nesse período, do percurso que fiz, desde o momento em que conheci Buiú e que me angustiei frente as adversidades que lhe eram impostas, até momentos antes daquele ponto que não será, de maneira alguma, o final na história dessas crianças. Afinal, como dizem Arnaldo Brandão e Cazuza, *ainda estão rolando os dados*, porque *o tempo não pára ...*

II REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PRODUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE FRACASSO ESCOLAR: A CULPA E O MÉRITO

Quando falamos em visão de mundo trazemos à tona a questão da *natureza das idéias*: serão elas resultado de puro esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de puros conceitos nascidos da observação científica e da especulação metafísica, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas ou são, ao contrário, expressão destas condições reais?" (Patto, 1996, p. 9).

Segundo Patto (1996), o século XIX é filho legítimo da Revolução Política Francesa (1789-1792) e da Revolução Industrial Inglesa que culminaram com a decadência da economia feudal e com o triunfo da indústria capitalista e da sociedade burguesa liberal. Com a industrialização crescente, a ordem feudal de até então se mostrava cada vez mais improdutiva em termos econômicos. Na transição do modo de produção feudal para o capitalismo, artesãos e camponeses, destituídos da matéria prima e de seus instrumentos de trabalho, vão formar o grande contingente de trabalhadores da indústria e fazer crescer a população pobre dos centros urbanos. Durante o século XVIII e início do século XIX, a

burguesia foi a porta-voz dos ideais liberais de liberdade, igualdade e fraternidade que se acreditava concretizar na sociedade industrial capitalista liberal. O sonho acabou para alguns setores das classes trabalhadoras e para seus intelectuais orgânicos³ em meados do século XIX, quando o mundo, atingido direta ou indiretamente pela economia capitalista, dividiu os homens em vencedores e perdedores.

O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. Nos níveis político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos. “Justificá-lo será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam neste período.” (Patto, 1996, p.19).

Nascia, então, uma visão de mundo em que o sucesso já não mais advinha dos privilégios do nascimento, mas dependia, sim, das habilidades e do mérito pessoal do indivíduo. A divisão de classes estava, portanto sujeita, ao talento de cada um. Foucault (1992, p. 362), ao se referir às ciências humanas, salienta que foram exatamente as novas normas impostas pela sociedade industrial que fizeram com que a psicologia se constituísse como ciência. Patto (1996, p: 36) afirma que embora o marco do nascimento da psicologia científica esteja datado de 1879, quando da fundação do laboratório de psicologia experimental de Willian Wundt, qualquer manual de psicologia diferencial põe em relevo os trabalhos de Francis Galton (1822-1911), que se dedicou ao estudo da determinação

³ Antônio Gramsci define por intelectuais orgânicos aqueles que difundem entre as classes subalternas, uma concepção de mundo revolucionária através da participação na vida prática das pessoas e do trabalho sobre o bom senso (Mochocovitch, 1988).

hereditária da capacidade intelectual. Segundo a autora, os estudos de Galton foram os precursores dos testes mentais e a geração de psicólogos que se desenvolveu a partir de seus trabalhos, sonhou, na virada do século, com uma psicometria e uma pedagogia a serviço do ideal liberal de uma sociedade igualitária. No entanto, o desenvolvimento da psicometria e os resultados dos testes que tendiam a favorecer os mais ricos, sedimentaram uma visão de que aqueles que ocupavam os melhores lugares os tinham alcançado por mérito pessoal. Afinal, as oportunidades no âmbito da liberal-democracia, estavam ao alcance de todos. À psicologia científica coube, pois, explicar as diferenças individuais que justificaram a divisão de classes.

Heller (apud Collares e Moysés, 1996) afirma que a formulação e a utilização dos juízos provisórios – aqueles juízos que se antecipam à atividade e são independentes do confronto com a realidade – são uma das características da vida cotidiana. Segundo a autora quando um juízo provisório é confrontado com a realidade, seja através da ciência, seja através da observação da vida cotidiana, e ainda assim se mantém inabalável contra todos os argumentos da razão, está-se diante de um preconceito. Heller (1989, p.54) observa que a classe burguesa produz em muito maior medida os preconceitos. Segundo a autora isso se deve aos seus esforços de universalizar sua ideologia, e ainda salienta que os preconceitos, muitos deles produzidos pela classe dominante, têm por finalidade manter a coesão daquela dada estrutura social. Assim, “crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores” (id. p. 48).

Enfim, “... o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e consequentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais” (Patto, 1996, p.51).

Esse movimento de culpabilização da vítima⁴ pelo fracasso escolar, marcado pelo discurso do mérito pessoal e engendrado por um sistema de preconceitos, está bem delineado nos trabalhos científicos em torno desse tema. Será feita a seguir uma breve revisão dos estudos sobre os distúrbios de aprendizagem, a teoria da carência cultural e famílias empobrecidas que nortearam e ainda conduzem muitos dos trabalhos científicos nessa área. Antes, porém tratar-se-á da *patologização do processo ensino-aprendizagem*, termo usado por Collares e Moysés (1996) para designar o processo que busca como causa do fracasso escolar, distúrbios, patologias, e doenças das crianças.

2.2. DA PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:

Collares e Moysés (1992) afirmam que as discussões relativas à saúde escolar surgem na Europa, a partir da confluência de doutrinas do higienismo, da puericultura e da política médica. Segundo Souza (1996), as primeiras referências a esse respeito datam de 1649, num livro de Furttenbach. No entanto, tem-se considerado o médico austríaco Hans Peter Frank como o criador da medicina escolar, tendo sistematizado em 1780 numa obra publicada, uma série de “medidas higiênicas” para uso na escola.

Tais discussões chegam ao Brasil já no século passado e, no início do século XX, são criados os primeiros serviços de saúde escolar (Lima, 1985, apud Collares e Moysés, 1992). Cobia à saúde escolar “promover a higienização do ambiente escolar e garantir a higidez dos corpos dos docentes e discentes; a consequência destes seria o terceiro objetivo: garantir as condições de saúde adequadas para a aprendizagem, reduzindo as taxas de evasão e repetência” (Collares e Moysés, 1992, p. 24). Para alcançar esse fim traçava-se como ações, as inspeções periódicas de médicos e o atendimento odontológico na própria escola. No

⁴ Termo utilizado por Ryan (1976).

entanto, tais programas pareciam só funcionar no discurso pois sua atuação freqüentemente limitou tais inspeções.

Segundo Collares e Moysés (1992), a partir da década de 70 houve amplas discussões a respeito da construção de um sistema de saúde e, em 1986, na 8ª. Conferência Nacional de Saúde, entre as teses aprovadas destacou-se a da criação de um Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse período, alguns profissionais preocupados com a falta de perspectivas políticas que dessem conta das dificuldades que circundam a escola e desconhecedores da história das políticas de saúde, retomam as propostas de saúde escolar. Reiniciam-se, desta forma, velhas discussões.

O conceito de saúde escolar foi definido em 1985 pelo Comitê de Saúde Escolar da Sociedade Brasileira de Pediatria, como “*um conjunto de ações que visa a promover, proteger e recuperar a saúde do indivíduo em processo formal de ensino-aprendizagem*” (apud Souza, 1996, p. 15). Já em 1988, o Grupo Informal de Estudos e Discussões de Saúde Escolar de São Paulo, definiu a saúde escolar como

Um conjunto de atividades desenvolvidas por uma equipe multiprofissional, envolvendo inclusive o professor, que visa a promover, proteger e recuperar a saúde do ser humano em idade escolar, que está dentro ou fora da escola, da maneira mais precoce possível, através de ações educativas e assistenciais, que levem em conta suas origens e a realidade da vida, interagindo com os recursos institucionais disponíveis na comunidade, assim como a família, buscando influir, de maneira decisiva, no ambiente

físico e emocional da escola, no processo de ensino da saúde e na assistência integral à saúde pessoal da criança (Souza, 1990 apud Souza, 1996, p. 16).

Assim é que a escola passa a ser campo de atuação não apenas dos médicos e odontólogos, mas também dos psicólogos, dos fonoaudiólogos, dos enfermeiros, dos nutricionistas e dos psicopedagogos. Collares e Moysés (id) concluem que hoje o espaço pedagógico da escola é extremamente reduzido.

Desta forma ocorre a patologização do processo ensino-aprendizagem. O que não está de acordo com a norma, o que não funciona do jeito que deveria, passa a ser doença, tendo sua origem num problema biológico, portanto, individual. A medicina que, segundo Collares e Moysés (1996), desde sua origem vem cumprindo o papel de normatizar a vida das pessoas, de certa forma acaba colaborando para transformar problemas em doenças, em distúrbios. Daí surgem os propalados “distúrbios de aprendizagem” e os “distúrbios de comportamento”, entre outros.

2.2.1 “Distúrbios, dificuldades e problemas de aprendizagem”: considerações acerca de uma endemia

Tal é a confusão entre os professores, pais e os próprios alunos sobre a questão de repetência, desempenho escolar e problemas de aprendizagem que se corre o risco de consolidar uma imagem sutil e ao mesmo tempo perniciosa: a de se confundir os problemas de aprendizagem e repetência com a própria capacidade de aprender. Dessa forma chega-se a conclusão equivocada de que o constante fracasso das classes populares na escola pública é na realidade uma constatação da sua incapacidade de aprender, de desenvolver adequadamente as atividades intelectuais (Valla, 1992, p.18)

Como Collares e Moysés (1996, p. 26-28) denunciavam, a patologização do processo ensino-aprendizagem ilustram que, num mar de preconceitos no sistema educacional, sobressaem aqueles que transformam questões sociais em biológicas. Assim se isentam de responsabilidade todo o sistema social e se culpabiliza a vítima. As autoras (1992), fazendo uma breve revisão histórica da construção do conceito de distúrbios de aprendizagem mostram que um dos primeiros trabalhos publicados sobre esse tema foi o de James Hinshelwood, oftalmologista em Glasgow, que em 1895 estudou a existência de uma *cegueira verbal congênita* que seria um distúrbio de leitura cuja causa era atribuída a um defeito genético. Esse autor publicou alguns de seus trabalhos que, ao invés de confirmarem seus postulados, apontaram problemas no processo de ensino-aprendizagem nos casos por ele relatados

Em 1918, Strauss, neurologista americano, lançou a hipótese de que os distúrbios de aprendizagem seriam consequência de *lesões cerebrais mínimas*. Seu trabalho baseou-se no estudo de casos de pessoas que sobreviveram a doenças neurológicas e que, a partir de então, passaram a apresentar alterações no comportamento. Assim, os comportamentos anormais de alguns indivíduos poderiam ser explicados como o resultado de uma lesão cerebral, mínima o bastante para não provocar outras alterações comportamentais e não ser detectada em exames neurológicos comuns. A hipótese de Strauss não foi bem aceita pela comunidade científica da época.

Orton, neurologista americano, baseado nos estudos de Hinshelwood, publicou entre 1925 e 1940, vários trabalhos sobre *cegueira verbal congênita* até que, suplantando a teoria, propôs que os *distúrbios de leitura* seriam provocados pela falência em estabelecer a dominância para linguagem no hemisfério esquerdo. Durante a leitura, os impulsos nervosos produziram registros em ambos hemisférios cerebrais, ao invés de predominantemente no

dominante para a linguagem. A teoria da *strephosymbolia* de Orton nunca foi comprovada, embora ainda permeie muitas das práticas na área da aprendizagem.

Vernon, psicólogo inglês, publicou um livro em 1957 onde concluiu não existir nenhuma evidência da existência da *cegueira verbal congênita*. No mesmo ano surgiram trabalhos que estruturam o conceito de lesão cerebral mínima, ou *síndrome hiperkinética*, ou *hiperatividade*. Num simpósio internacional realizado em 1962, grupos que se dedicaram ao estudo de casos de *lesão cerebral mínima* não conseguiram identificar nenhuma lesão no cérebro dos pacientes estudados. Surgiu, então, uma nova entidade: a disfunção cerebral mínima, ou DCM.

Os sintomas da disfunção cerebral mínima seriam: hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem, incoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações e outras manifestações menos comuns. Nenhum dos sintomas deveria necessariamente estar presente, e não haveria também um número mínimo de sintomas para que se estabelecesse o diagnóstico de disfunção cerebral mínima. Deveria haver obrigatoriamente, porém, inteligência normal, exame físico normal ou com pequenas alterações e exames laboratoriais normais. Nessa fase inicial de formulação do conceito de disfunção cerebral mínima, havia também outros critérios que excluía causas de origem emocional, social e cultural, bem como outras doenças que pudessem explicar os sintomas observados.

A definição formulada em 1968 de distúrbios de aprendizagem pela National Advisory Committee on Handicapped Children (apud Moysés e Collares, 1992, p.38) afirmava que:

Crianças com distúrbios de aprendizagem exibem uma alteração em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Podem se manifestar por alterações na audição, pensamento, fala, leitura, escrita, soletração ou aritmética. Eles incluem condições que têm sido referidas como déficits de percepção, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento etc. Eles não incluem problemas de aprendizagem que são primariamente devidos a deficiências visual, auditiva ou motora, a retardo mental, distúrbio emocional ou desvantagem ambiental.

Em 1981, observa-se algumas alterações na conceituação dos distúrbios de aprendizagem que passa a incluir as condições excluídas em 1968. Assim, o conceito reformulado permite que qualquer criança que apresente dificuldades na escola seja enquadrada nesse quadro nosológico.

Nessa ocasião, a National Joint Committee for Learning Disabilities, nos Estados Unidos da América definiu:

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas a disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras

condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto destas condições ou influências (apud Moysés e Collares, 1992, p.32).

Em 1980, a Academia Americana de Psiquiatria havia unificado os conceitos de DCM, hiperatividade, hipercinesia, distúrbios de aprendizagem e outras entidades numa nova síndrome que passa a se chamar Distúrbio por Déficit de Atenção ⁵.

O Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos mentais - DSM IV - publicado em 1995, afirma que a característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção que pode manifestar-se em situações escolares, profissionais ou sociais. Os critérios para o diagnóstico desse transtorno são:

1. Deixar de prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido em atividades escolares;
2. Ter dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
3. Não escutar quando alguém lhe dirige a palavra;
4. Não seguir instruções e não terminar tarefas;
5. Ter dificuldades em organizar tarefas e atividades;
6. Evitar tarefas que requeiram esforço mental;
7. Perder coisas necessárias para tarefas ou atividades;

⁵ Cabe salientar que a história dos distúrbios de aprendizagem referidos até aqui fazem parte da revisão das autoras mencionadas Moysés e Collares (1992).

8. Distrair-se facilmente;
9. Esquecer de atividades diárias;
10. Agitar as mãos ou pés, remexer-se na cadeira;
11. Abandonar a cadeira quando se espera que permaneça sentado;
12. Correr ou escalar em demasia;
13. Ter dificuldades para brincar silenciosamente;
14. Agir como se estivesse a todo vapor;
15. Falar em demasia, dar respostas precipitadas;
16. Ter dificuldades para aguardar sua vez;
17. Interromper ou se meter em assuntos de outros.

Os critérios para o diagnóstico de Déficit de Atenção/hiperatividade certamente permitem o enquadramento de muitas crianças. Caberia, como o fizeram Moysés e Collares (1992), questionar: *que doença é essa que se manifesta com tamanha frequência?*

Schwartzman (1996) comenta que uma escola de São Paulo afirmara que cerca de 20% de seus alunos eram disléxicos. Com toda a propriedade o autor analisa que a única forma de se considerar o dado como correto seria ou imaginar que essa escola faz uso de um critério extremamente abrangente de dislexia, ou que há um complô para que todas as crianças disléxicas de São Paulo procurassem essa escola para estudar.

Campos (1997, p. 125) analisando quais rótulos têm sido utilizados para explicar o insucesso escolar dos alunos das classes populares, alerta para um estudo realizado por Cypel (1987) que constatou que de um total de 40% da população escolar identificada como portadora de “dificuldades de aprendizagem”, apenas 3 a 5% apresentavam, de fato, distúrbios

de aprendizagem. Campos (1997) ainda distingue com propriedade os termos distúrbio, dificuldades e problemas de aprendizagem, salientando a presença do comprometimento neurológico no distúrbio de aprendizagem.

Sobre esse aspecto Collares e Moysés (1992) argumentam que certamente existem crianças com problemas reais que podem sofrer prejuízos na sua aprendizagem.

Schwartzman (1996) lista uma série de motivos que podem levar uma criança ao fracasso escolar. Dentre os citados pelo autor, destacarei os de ordem biológica: déficits ou prejuízo intelectual, lesões ou disfunções cerebrais, uso de medicação psicoativa, defeitos sensoriais, especialmente aqueles que envolvem a visão ou a audição.

Schwartzman (id) ainda aponta a necessidade dos profissionais da área da saúde utilizarem critérios universais para fins diagnósticos, citando para tanto a Classificação Internacional de Doenças – 10^a. Edição (CID-10). Encontramos no CID-10 publicado pela Organização Mundial de Saúde em 1992, os seguintes quadros:

- *Retardo Mental - retardo mental leve, retardo mental moderado, retardo mental severo, retardo mental profundo, outros retardos mentais, retardo mental não especificado.*
- *Desordens do desenvolvimento psicológico.*
- *Desordem específica da articulação da fala - desordem da linguagem expressiva, desordem da linguagem receptiva, afasia adquirida com epilepsia (Síndrome de Landau-Kleffner), outras desordens do desenvolvimento da fala e linguagem, desordens do desenvolvimento da fala e linguagem não especificadas.*
- *Desordens específicas das habilidades escolares- desordem específica da leitura, desordem específica do soletrar, desordem específica das habilidades aritméticas, desordens mistas das*

habilidades escolares, desordens do desenvolvimento das habilidades escolares não especificadas.

- Desordem específica do desenvolvimento da função motora

- Desordens específicas mistas do desenvolvimento.

- Desordens abrangentes do desenvolvimento – autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, outras desordens desintegrativas da infância, desordem com hiperatividade, retardo mental e movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, outras desordens abrangentes do desenvolvimento, desordens abrangentes não especificadas.

- Outras desordens do desenvolvimento psicológico. Desordens abrangentes não especificadas.

- Desordens hipercinéticas - Distúrbio da atividade e atenção, Desordem hipercinética da conduta, outras desordens hipercinéticas, desordem hipercinética não especificada.

Ao observar o exposto acima, conclui-se que o processo para averiguação da causa das dificuldades escolares exige uma cautelosa investigação, tanto no que se refere aos aspectos de ordem neurológica, quanto os de ordem psicológica e pedagógica.

Segundo Campos (1997), a imprecisão e a abrangência dos termos favorecem seu uso indiscriminado. A autora salienta que dificuldades ou problemas de aprendizagem são termos freqüentemente utilizados para designar desordens na aprendizagem de maneira geral, provenientes de fatores mais facilmente removíveis.

Dessa forma, salienta-se que certamente existem muitas crianças com problemas de ordem patológica. No entanto, não se está falando aqui dessas crianças, embora merecessem atenção especial pela exclusão que sofrem. Trata-se daquelas cuja única “desordem” é repetirem e repetirem a mesma série e que, por essa única razão, recebem o rótulo. Collares e

Moysés (1997, p.117), em pesquisa sobre a medicalização do processo ensino-aprendizagem, observaram que profissionais da educação, independente da sua formação, frequentemente atribuem as causas do fracasso escolar às crianças e/ou a suas famílias. Segundo as autoras, a identidade das opiniões entre profissionais da saúde e da educação é tão intensa que, na pesquisa realizada, não se conseguia identificar a formação daquele que falava apenas pela análise de conteúdo.

Ainda sobre o diagnóstico, Collares e Moysés (1996), ao abordarem os testes psicológicos e o des-serviço que fazem ao classificar e rotular crianças absolutamente normais, citam que já em 1982 se observava a forma como as crianças assimilam e assumem o diagnóstico do profissional:

São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não tem equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis, mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. (Moysés e Lima apud Collares e Moysés, 1997).

A contribuição das práticas escolares na produção do fracasso escolar se dá muito especialmente na rotulação de alunos. Há uma série de determinantes a serem considerados quando se pensa em problemas de aprendizagem, que não estão relacionados a desordens orgânicas do aluno (Campos, id.). Mas há ainda outro elemento no imaginário de alguns que circundam no seu cotidiano profissional, com o fracasso escolar: a desnutrição.

2.2.2. Desnutrição: o mesmo museu, com grandes novidades

Antes de tratar da questão cabem algumas considerações iniciais. Segundo Collares e Moysés (1996), o estudo das relações entre a desnutrição e o Sistema Nervoso Central foi tema de muitas pesquisas da área médica nas décadas de 50 a 70. Embora muitos estudiosos tenham dedicado seu tempo ao estudo dessas relações, nenhum trabalho científico buscou relacionar a desnutrição ao desempenho escolar. As autoras esclarecem que se aceita que a desnutrição possa trazer conseqüências negativas ao Sistema Nervoso Central. No entanto, para tal há três requisitos necessários: a desnutrição deve ser de 3°. Grau, ou seja, grave; a desnutrição deve ocorrer desde o primeiro trimestre de gestação até os seis meses de vida pós-natal, período conhecido por crítico ou vulnerável do desenvolvimento do Sistema Nervoso Central; e, por fim, esse período de desnutrição deve ser longo, abrangendo a maior parte do período crítico do desenvolvimento do Sistema Nervoso Central. Só assim, simultaneamente, podem haver prejuízos na anatomia do cérebro, com redução de seu tamanho e número de células, e, conseqüentemente, comprometimentos nas funções intelectuais. Salientam as

autoras (id) que, portanto, a atribuição de desnutrição como causa do fracasso escolar não tem qualquer respaldo científico.

Segundo Patto (1992), durante décadas a desnutrição foi considerada responsável pelos índices de repetência. No entanto, o bom senso leva a observar que as crianças que são matriculadas na escola e chegam, portanto aos sete anos de idade, conseguiram se alimentar o suficiente para sobreviver e para não ter o cérebro lesado. A introdução da merenda escolar, segunda a autora (id), foi a forma encontrada para reverter o mito de que a reprovação se desse pela desnutrição. A despeito da merenda, observa Patto (1992), as taxas de reprovação escolar continuaram a crescer. Dessa forma, a merenda escolar só é justificada pelo crescente empobrecimento das famílias brasileiras.

A despeito da falta de qualquer respaldo científico que relacione o fracasso escolar à desnutrição, em pesquisa realizada por Collares e Moysés em 1988 no município de Campinas, oito, de oito diretoras entrevistadas, e trinta e cinco, de quarenta professoras entrevistadas, atribuem como causa do fracasso escolar a desnutrição (Collares e Moysés, 1996). Salientam as autoras que aí se defronta novamente com a doença e com seu caráter absoluto, irrefutável, inexorável.

E não bastasse isso, mais uma vez a vítima passa a ser a culpada. Essas autoras identificam, na pesquisa citada, que, em alguns discursos, se observa a crença de que a causa da desnutrição não é a dificuldade de acesso ao consumo de alimentos, e sim a ignorância e o descaso da família.

2.3 DO “FRACASSO FAMILIAR” AO FRACASSO ESCOLAR: FALAS DIFERENTES DO MESMO VELHO DISCURSO

As causas do fracasso escolar das crianças das camadas populares são algumas vezes atribuídas à família que recebe o rótulo de *desestruturada*. Na literatura especializada se pode observar essa tendência. Ajuriaguerra e Marcelli (1986), por exemplo, descrevem alguns traços que, para os autores, são encontrados com frequência em famílias empobrecidas.

Ao nível do casal parental, a miséria social crônica é uma constante, a inserção profissional do chefe da família é sempre aleatória e instável. A história do casal apresenta numerosas rupturas e novas uniões mais ou menos transitórias. O alcoolismo e a violência nas relações entre os adultos são habituais. É raro que a família seja incompleta, constituída unicamente de figuras maternas (avó, mãe e filhos), mas em compensação, as figuras masculinas ocupam frequentemente um lugar anexo (inatividade, ausência prolongada, invalidez, hospitalização...) (Ajuriaguerra e Marcelli, 1986, p. 344).

Os autores ainda acrescentam que

As crianças raramente têm um desenvolvimento normal (...). Na criança de idade pré-escolar, a linguagem encontra-se constantemente perturbada, por vezes mesmo com atrasos massivos (...) As dificuldades intelectuais são constantes: a maioria das crianças situa-se na zona de debilidade limítrofe ou leve ($55 < \text{QI} < 85$), ainda que o primeiro desenvolvimento se tenha

efetuado normalmente. Os distúrbios do comportamento tornam-se freqüentes com a idade, às vezes misturando inibição e/ou retraimento com atitudes de prestância ou condutas anti-sociais. Não será de espantar a constância do fracasso escolar. (Ajuriaguerra e Marcelli, 1986, p. 344).

Segundo Samara (s.d.), a literatura trata a família brasileira como o resultado da transplantação e adaptação da portuguesa, gerando um modelo com características patriarcais. Assim, passou a ser sinônimo de família patriarcal extensa. Alguns estudos no entanto, têm revelado que nos séculos XVII e XIX, esse tipo de organização não foi predominante, e se encontravam formas diversas de organização familiar. Laslett (1972 apud Miotto, 1999) afirma que diversas formas de organização familiar sempre existiram. A questão, segundo o autor, é que as análises que se faz sobre famílias têm se pautado sobre modelos de famílias em determinadas épocas. As famílias conjugais-nucleares de acordo com as pesquisas empíricas de Laslett, já existiam desde o século XV, e se tornaram o ideal da modernidade. Assim, na sociedade moderna predomina ainda o ideal de família como o modelo nuclear.

Miotto (1999, p. 211-219) faz um breve recorte do que seria a família brasileira nos tempos atuais. De acordo com a autora, na segunda metade desse século, ocorreram mudanças significativas nos padrões demográficos da população que foram condicionados, por um lado, pela liberação de hábitos e costumes especialmente relacionados à sexualidade e à posição da mulher na sociedade, e, por outro, pelo empobrecimento das famílias, pelo incremento da migração dos campos para os centros urbanos e pela inserção da mulher no mercado de trabalho. Goldani (1994 apud Miotto, 1999) afirma que dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD/IBGE) demonstram a queda acentuada da taxa de fecundidade das mulheres brasileiras e o aumento da concepção entre adolescentes. Segundo

Goldani (id. 1999) há ainda o predomínio das famílias nucleares, mas há também uma forte tendência ao aumento das famílias monoparentais tendo a mulher frequentemente como o chefe da família. A autora destaca o incremento do número de famílias recompostas, da co-habitação e da união consensual que deixa de ser uma característica apenas das classes populares. Assim, Miotto (1999, p. 213) conclui que hoje já não é mais possível falar em um modelo de família, admitindo-se outros arranjos familiares.

Embora os estudos tragam tais elucidações, segundo Mello (1988), qualquer tipo de ordenação que não corresponda ao modelo nuclear-monogâmico, é considerado como desorganizada. Dessa forma é que passa a ser comum encontrar na literatura a referência a uma suposta desorganização familiar para explicar o fracasso escolar e a delinquência. Porém, como afirma Mello (1988: p.?), “não é razoável falarmos de desorganização, com o sentido altamente estigmatizante que a palavra adquiriu na literatura educacional ou psicológica quando estamos, de fato, diante de formas diferentes de organização”.

As famílias, segundo Miotto (1999) não são homogêneas: as relações em seu interior são das mais diversas. A diversidade está pautada pelas diferenças de classes sociais, da cultura, das peculiaridades da organização da família em particular, e da sua história, pode-se acrescentar. Esta dada organização também não se mantém ao longo do tempo. Os acontecimentos produzem mudanças no interior da família e, conseqüentemente, novos e diferentes arranjos.

Embora a literatura aponte essa diversidade de arranjos familiares, os preconceitos parecem sobreviver. “A principal forma de relação da escola com as famílias é a convocação dos pais – geralmente a mãe – para que ouçam queixas de seus filhos ou sejam informados de algum problema mental destes “detectado” pelas professoras” (Patto, 1992: 117). Acrescenta a autora que os rótulos produzidos na escola, freqüentemente confirmados em laudos

diagnósticos pouco confiáveis, “grudam nos dentes” da família que mergulha num discurso de auto-acusação. Assim, buscam na história da criança e no seu comportamento, indícios da “anormalidade” apontada. Por fim, passam a ser gratas à escola pela revelação. Há, felizmente, aquelas famílias que se debatem entre o parecer da escola sobre a criança e seu próprio modo de percebê-la, e ainda outras que, discordando, guardam segredo sobre sua visão crítica dos fatos por medo de represálias.

Mello (1988) salienta que é comum encontrar, entre as camadas populares de origem rural, a organização em forma de aglomerados familiares, que nada tem a ver com o modelo de família extensa e patriarcal. Na verdade, essa forma de organização é freqüentemente composta por várias famílias nucleares, parentes, aparentados ou compadrio, não apenas ligados por relações afetivas, mas também ligados por esquemas de sobrevivência. Os membros ausentes são compensados por outros; o abandono é enfrentado, assim como outras situações difíceis.

Patto (1992) observa que, muitas vezes, são as mulheres o arrimo da família. Essas, sem contar com o apoio de um companheiro, organizam sua família de modo a garantir a sobrevivência de todos. Afirma a autora que muitas dessas mulheres tem pouca ou nenhuma escolaridade e, não raras vezes, apresentam sentimentos ambivalentes em relação à escola de seus filhos: por um lado aversão, em razão de experiências escolares negativas enquanto aluna ou enquanto mãe, e, por outro lado, idealização. A autora ainda observa que muitas são gratas à escola por manterem seus filhos, por ajudarem com algum material escolar, como se esses fossem favores e não direito.

Abramowicz (1997) ao se referir ao perfil do aluno multirepetente traçado a partir de uma pesquisa realizada na região de Jaguaré, São Paulo, descreve que em geral tais crianças são filhas de migrantes. A autora salienta que a maioria das crianças participantes da pesquisa

mora em favelas, compostas por barracos de madeira, de bloco, com um a cinco cômodos. Muitas das famílias são numerosas, formadas a partir de redes de parentescos e de solidariedade, não se caracterizando como nucleares. As formas de organização variam: às vezes a mãe é a pessoa de referência, noutras vezes, o pai ou padrasto. Segundo observou a autora, a maioria dessas crianças não têm quarto próprio, e não raras vezes dividem a própria cama. Muito cedo substituem a mãe em serviços domésticos porque freqüentemente esta é trabalhadora. A autora conclui:

Tudo isso faz parte de “ser pobre” neste país e, no entanto, nenhuma destas razões explica por que tais adolescentes repetem de ano. É certo que a ausência de pai ou de um adulto que assuma as funções de cuidar de, as diferenças na constituição do espaço familiar, as violências assistidas pelo jovem no cotidiano, os trabalhos maternos incessantes, as atribuições diferentes dadas às crianças, tudo isso coloca conteúdos diferentes para essa infância produzindo outras crianças” (Abramowicz, 1997, p.165).

Pelo exposto há que se concluir que não existe razão para estigmatizar as famílias populares considerando-as de antemão desestruturadas, violentas ou promíscuas. Permanecer com esse juízo contrário a todos os argumentos, é, nas palavras de Heller (1989), preconceito. Como afirma Mello (1988), o afeto, o carinho e, como se pode observar, o respeito, sobrevivem à mais extrema miséria.

2.4 A TEORIA DA CARÊNCIA CULTURAL OU UMA ESTRATÉGIA PARA NORMATIZAR PRECONCEITOS

Nas décadas de sessenta e setenta do século XX, houve uma produção intensa nos Estados Unidos sobre a questão da *carência* ou *privação* cultural.

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação para a realização, de interesses e de personalidade, a coleta de dados através de roteiros de anamnese clínica, de entrevistas diagnósticas, de roteiros de observação do comportamento, sobretudo no contexto escolar, a realização de pesquisas experimentais, conduzidas em laboratórios, convergiram quase unanimemente para idêntica constatação: os integrantes das “camadas desfavorecidas” são portadores de *deficiências* perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento nos testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social (Patto, 1984, p. 114).

Para os psicólogos da época, as *deficiências* observadas seriam atribuídas a algum tipo de carência ou privação psicológica semelhante à privação alimentar. Patto (1984) afirma que entre os nutrientes mencionados na literatura estão:

- a) carência de recursos econômicos impeditivos de acesso a bens e serviços;
- b) carência de exposição a estímulos benéficos;

c) carência de um padrão no mundo vivencial - a privação não seria de estímulos, mas da organização da estimulação que lhe é apresentada:

d) carência de contingências no ambiente - não haveriam esquemas de reforçamento adequados;

e) carência como resultado da interação entre necessidades evolutivas e falta de estimulação (não haveria estímulo para a maturação de estruturas neurais).

Os psicólogos sociais, antropólogos e sociólogos, defensores da Teoria da Carência Cultural, compreendiam a privação cultural como conseqüente de diferenças culturais. Existiria um pluralismo cultural somado à desvalorização dos padrões culturais de grupos sociais segregados. Assim, haveria uma cultura diferente, e considerada pior, da cultura considerada pela escola, pelos professores, pelas instituições policiais e judiciais.

A partir dessas concepções surgiram os programas de educação compensatória a fim de remediar a disparidade cultural. Na década de sessenta e nos primeiros anos da década de setenta a educação norte-americana voltou-se para as chamadas crianças carentes, especialmente aquelas em idade pré-escolar, a fim de prevenir fracassos no futuro.

Patto (1984) afirma que o Projeto Head Start, famoso por pretender preparar em oito semanas crianças marginalizadas para a iniciação na escola primária, entendia que a única possibilidade de uma pessoa pobre deixar de pertencer às camadas pauperizadas da população é a substituição, devidamente monitorada por psicólogos e educadores, de sua visão de mundo e de sua ação pela visão de mundo e pela ação típicas da chamada classe média (Patto, 1984, p. 118).

Segundo Smolka (1988), no Brasil, nas décadas de sessenta e setenta, a educação compensatória que confundia convenientemente diferença com deficiência, propunha a educação pré-escolar como solução para a repetência e a evasão da escola.

Como afirma Patto (1984) parece então que se passou a viver no Brasil, uma situação semelhante à dos Estados Unidos da América da década de setenta: muitos ainda acreditam que o atendimento pré-escolar é a solução para o fracasso escolar – que pode compensar todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais das crianças das camadas populares. No entanto, muitas delas que passaram pelo atendimento pré-escolar, fracassam na primeira série.

Com isso, a escola vem deixando de ser um espaço propriamente pedagógico para se transformar num local de prestação de serviços da área da saúde. Frente ao fracasso escolar “(...) profissionais da educação, também em função de sua formação precária, desvinculada da realidade e do saber fazer pedagógico, são extremamente permeáveis a soluções que venham a ser oferecidas por outras áreas do conhecimento. Não conseguem perceber os determinantes políticos e pedagógicos do mau rendimento, das evasões, não têm condições para entrever a possibilidade de mudanças efetivas” (Moysés e Collares, 1992, p.25).

Heller (1989, p. 57), referindo-se ao preconceito, advoga: “O Homem predisposto ao preconceito rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotipia de grupo. Ao fazer isso, habitualmente passa por cima das propriedades do indivíduo que não coincidem com as do grupo. Mesmo quando chega a percebê-las, registra-as como se tivessem produzido apesar da integração do indivíduo em seu grupo, contra essa integração”.

Na escola não há lugar, pois, para a diferença. Como aponta Abramowicz (1997, p.166), democracia na escola não deve ser apenas a possibilidade de livre acesso, mas exatamente o acolhimento das diferenças. A autora sugere que é possível construir uma

pedagogia que não receie a estranheza do Outro; que abandone a necessidade homogeneizante e higienizante provocada pelo capital, que se instala na instituição escolar.

2.5. E QUANDO A CULPA É DA TIA

Garcia (1996) ao abordar a crescente pauperização das professoras no Brasil, destaca as palavras do Sr. Fernando Henrique Cardoso, ao assumir a presidência do País: o problema da Educação não era o de falta de verbas, mas de incompetência das professoras, de conteúdo e de métodos. A autora salienta que se pode notar frente a problemas que não se consegue resolver, que *a corda sempre arrebenta no lado mais fraco*. Em se observando a situação dos educadores no Brasil hoje, pode-se constatar que o lado mais fraco da corda é, certamente, o dos professores.

O salário de uma professora hoje é vergonhosamente baixo, ela foi perdendo o controle sobre o seu processo de trabalho, perdendo assim a autoridade que garantia o coletivo docente. A antiga retribuição material foi se perdendo no tempo, não restando sequer a recompensa simbólica. A carreira do magistério que um dia se apresentou como porta de entrada para o campo profissional para as mocinhas de classe média, enquanto ‘esperavam marido’, esta sim, a sua profissão de futuro, hoje se tornou tema de pesquisa para aqueles que tentam compreender porquê, apesar de tudo e todos, algumas professoras se mantêm no magistério (Garcia, 1996, p.152).

Do respeito de anos atrás, os educadores são vistos freqüentemente hoje com descaso e pena, e o salário, que antes lhes permitia independência econômica, exige jornadas de três turnos de trabalho para melhorar a renda familiar.

Em consonância com o exposto, Collares e Moysés (1992, p. 25-6), denunciam que o que se pode verificar na escola são “seus atores naturais – os profissionais da educação – rebaixados na escala social, com salários aviltantes, sentindo-se incapazes, expropriados de seu saber, prontos a delegar seu espaço, a submeter-se a uma nova ordem”. Essa nova ordem, assegurada por um discurso que se pretende competente, é a ordem dos profissionais da saúde. Educadores mal pagos, que não podem investir na sua própria formação, e sem oportunidades efetivas de aperfeiçoamento, acabam delegando o espaço e os problemas escolares, aos médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e recentemente, aos psicopedagogos. Assim, salientam as autoras, a escola brasileira tem se tornado um local de prestação de serviços de profissionais liberais, que não raras vezes vêm no serviço público um “emprego” a ser mantido até se realizar o sonho do consultório particular.

Collares e Moysés (1992) salientam ainda a possibilidade de uma interação entre saúde e educação, a primeira se constituindo num interlocutor para auxiliar a segunda no enfrentamento de seus desafios. Destacam as autoras (id) que a resolução do fracasso escolar só ocorrerá no cotidiano das escolas, por intermédio do professor, profissional competente e responsável pela questão.

Retomando a questão da competência profissional dos educadores, cabe observar como tem acontecido a formação dos professores para a educação básica, e quais as propostas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Silva (1998) faz uma breve recapitulação da história da formação dos professores no Brasil. Segundo a autora, as primeiras preocupações em torno da questão surgiram apenas no Império. Contudo, a despeito das tentativas, as primeiras escolas normais instaladas em Niterói, Bahia, Ceará, São Paulo e Rio de Janeiro, não conseguiram reverter o quadro de uma docência improvisada. Foi apenas a partir da mudança para o regime republicano, após a derrota das oligarquias cafeeiras, que se criaram instituições mais inovadoras. No entanto, conta a autora, muito do que se pensou não passou de sonho.

Patto (1990) denuncia que políticas voltadas a educação passaram efetivamente a surgir a partir dos anos 30, com a aceleração do processo de industrialização capitalista e de urbanização, amparadas pelos princípios da liberal-democracia, pelo nacionalismo e pelo elogio da modernização (Patto, 1990, p. 155).

No entanto, apesar das novas preocupações, a inoperância parece ter persistido. Segundo Silva (1998), a concepção da Faculdade de Educação, em 1931, integrante da Universidade do Rio de Janeiro, planejada para especializar professores ao exercício do magistério, nunca chegou a ser instalada. E em 1937, ao organizar, enfim, essa universidade, não se conseguiu implantar a Faculdade Nacional de Educação, como se pretendia. Só a partir de 1939, alguns cursos dirigidos ao magistério de nível médio foram implantados, entre eles: Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Matemática, Geografia e História, Ciências Sociais, Física, Química, História Natural, Filosofia e Pedagogia. Acrescenta a autora que a disseminação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foi se dando muito lentamente no Brasil e, por isso, sempre foram insuficientes para responder a ampliação da rede escolar.

A lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 procurou fortalecer os curso normais e pós-normais, e a formação de professores para o ensino médio. A partir desta lei houve a reformulação dos cursos de licenciatura que passaram de três, para quatro anos.

Segundo Patto (1990), a partir de 1964, a educação escolar brasileira foi alvo de uma infinidade de leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias, entre as quais, a lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

Portanto, dez anos após, a lei 4.024 foi completamente alterada, especialmente no que se refere ao ensino primário e médio. A nova lei instituída passou a denominar os níveis de ensino de 1º e 2º graus, e, segundo Patto (1990, p.154) analisando apenas o seu texto, poder-se-ia concluir que efetivamente veio para expandir a escolaridade obrigatória e gratuita de quatro para oito anos. Quanto à capacitação dos professores, a lei estabelecia como prioridade, a formação do professor em nível superior, em licenciatura plena, e previa, para cada município do país, esquemas transitórios que buscassem gradualmente o ideal do ensino superior, estabelecido em lei.

A lei promulgada em 1971 concedia ao professor, ao acumular anos de escolaridade, a possibilidade de atuar em séries cada vez mais avançadas. A formação mínima exigida para a atuação nas quatro primeiras séries do ensino fundamental seria a habilitação específica de magistério, obtida em curso normal, e para atuação até a sexta série do 1º grau, um ano a mais de estudos adicionais.

Segundo Silva, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, é, de certa forma, contraditória quanto à formação do professor.

(...) se, por um lado, a Lei eliminou a possibilidade de os sistemas de ensino continuarem adotando, na formação de professores, os chamados “avanços

progressivos”, institucionalizados pela Lei 5.692/71, bem como aboliu as licenciaturas de curta duração, por outro lado, valorizou, sob a forma de “aproveitamento de estudos” as experiências anteriores em instituições de ensino e... *em outras atividades* (sem dizer quais). Além disso, possibilitou, também aos portadores de diploma de nível superior, habilitarem-se para o magistério da educação básica, após uma breve passagem num programa de formação pedagógica (Silva, 1998, p.192).

A proposta da nova LDB, segundo a mesma autora, é a de que a formação de pessoal para o magistério da educação básica seja realizada em universidades, em instituições superiores de educação, em outras instituições de ensino superior, e em escolas normais. A lei ainda dá destaque à criação do instituto de educação superior, que estaria voltado exclusivamente a formação de profissionais para a educação.

Sem se estender em divagações sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora tais divagações sejam importantes, cabe finalizar com o fundamental: “A história da educação brasileira também não pode ser escrita, como dissemos, somente da perspectiva do texto das leis, não só porque seus objetivos declarados nem sempre coincidem com seus objetivos reais como também pelo fato de as leis não terem o poder de fazer a realidade à sua imagem e semelhança” (Patto, 1990, p. 158).

2.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AINDA

Após a reflexão sobre os *dóceis professores*⁶; é preciso ainda refletir sobre a produção do fracasso escolar em seus condicionantes políticos, sobre a escola que corrobora nessa

⁶ Faço um jogo de palavras com a expressão adotada por Abramowicz (1997) “dóceis aprendizes”, para me referir aos professores, que frente a pauperização de sua classe, e, frente ao fracasso escolar, sentem-se incapazes, expropriados de seu saber.

produção, e, enfim, sobre essa pedagogia que produz *dóceis aprendizes* (Abramowicz, 1997, p.169).

O fracasso escolar tem seus condicionamentos políticos: a educação é uma opção política na medida que o Poder Público que administra o dinheiro público, define a destinação das verbas:

Os muitos anos de beber uma água nem sempre confiável, de testemunhar uma coleta de lixo pela metade e de ver as crianças entupidas em salas de aula por turnos de pouco mais de três horas podem ter o efeito de levar o brasileiro a pensar que as diferenças desses serviços com os do Primeiro Mundo são uma questão de cultura e tradição. Esse tipo de argumento pode escamotear essa profunda contradição entre os gastos da verba pública com relação aos destinos do consumo coletivo e a infra-estrutura industrial (Valla, 1992, p. 13).

Embora a escola pública seja um serviço público, pois sua manutenção e funcionamento têm origem nos impostos dos assalariados e nos impostos embutidos nos produtos de consumo, não há uma vigilância do contribuinte sobre a qualidade destes serviços. Tal fato não é só uma questão de cultura: a população que usufrui os serviços públicos tende a se mobilizar, não para avaliar a qualidade dos serviços prestados, mas para pressionar o Poder Público para a criação de tais serviços. Nem sempre está claro para quem coloca seus filhos na escola pública, que aquele serviço está sendo financiado pelos impostos embutidos nos produtos adquiridos no comércio. As longas filas para a matrícula de crianças

na escola pública e os sorteios parecem indicar que estar na escola não é um direito, e sim um favor do Estado. A postura, portanto, não é a de exigir qualidade nos serviços, mas estar agradecido pela vaga ou solicitar que novas vagas sejam abertas.

A este respeito, Valla constrói uma analogia bastante interessante: “Pode-se imaginar um hipotético cidadão, quando percebe que não sai água da torneira da pia da cozinha, que liga para a companhia municipal de água e esgoto para registrar a sua reclamação. E se o funcionário responder que a culpa está com o usuário, pois não está manuseando corretamente a torneira?” (Valla, 1992, p. 18).

Afirma o autor que, embora pareça absurda, essa relação se dá em sala de aula, quando um professor acusa a criança de bagunceira, desinteressada, atribuindo a ela o fracasso sem ao menos avaliar a qualidade dos serviços prestados.

Quanto à escola, Garcia (1992) aponta os fatores intra-escolares que conduzem ao fracasso escolar. A matrícula, por exemplo, não é apenas um episódio burocrático: “Quando num momento de recessão e desemprego se pede a um trabalhador que escolha entre ser descontado em um dia de trabalho (dois dias, caso ele consiga a vaga) ou arriscar-se a ser despedido, e conseguir uma vaga na escola para o filho, esse trabalhador fica sem escolha, pois o seu emprego é a garantia de sobrevivência para a família” (Garcia, 1992, p.53). Assim sendo, exigir a presença do pai ou responsável pela criança em horário de trabalho é dificultar o acesso das crianças das camadas populares à escola.

Outro aspecto que conduz à produção do fracasso escolar apontado por Garcia (1992), é o de que a prática pedagógica freqüentemente se afasta da realidade do aluno. Segundo observa a autora, há uma desconsideração do conhecimento que o aluno adquire antes de entrar na escola e fora dela. A desqualificação da cultura popular pode ser observada ao longo

da história da educação, quando das discussões da teoria da carência cultural, descrita anteriormente.

Outro aspecto que leva à produção do fracasso escolar é a crença na homogeneidade. Quanto ao mito da homogeneidade, Patto (1984) salienta que

(...) a divisão das classes em fracas, médias e fortes, o encaminhamento dos que não rendem para “classes especiais”, a divisão geográfica, na sala de aula, dos que acompanham e dos que não acompanham o programa escolar, são práticas tradicionais no sistema escolar público que, ao mesmo tempo, resultam da percepção e das atitudes da instituição em relação à criança pobre e as mantêm. (...) Tem profundas raízes a crença na incapacidade das crianças que mais se afastam, em termos físicos e psicológicos, da criança ideal, limpa, bem vestida, de posse do material escolar, atenciosa, obediente, assídua, proveniente de famílias legalmente constituídas, cujas mães comparecem a escola sempre que convocadas, presença essa tomada como único indicador de seu interesse pelos filhos (Patto, 1984, p. 142).

Agrupando crianças em turmas *fortes*, *fracas* ou *médias*, turmas de *repetentes*, *classes especiais* se está, como aponta Garcia (1992), impedindo-se a troca e o crescimento individual e coletivo. Mesmo que fosse possível formar turmas de iguais (ou pelo menos, semelhantes) deve-se levar em consideração que o Homem aprende em interação com outros Homens. Segundo Oliveira (1995, p.11) “o percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente a espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de

desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreria”.

Partindo da idéia de que o Homem aprende na interação com outros Homens, é importante observar o quanto aquilo que a criança aprende sobre si mesma traz conseqüências ao seu desempenho escolar. Uma breve pausa em alguns dos pressupostos da abordagem histórico-cultural pode elucidar aspectos da constituição do auto-conceito da criança.

2.7. DA CONSTITUIÇÃO DO AUTO-CONCEITO

Vygotsky destaca em seus trabalhos, a importância da interação social para o desenvolvimento do Ser Humano: o processo de desenvolvimento antes mesmo de ser o resultado de uma maturação biológica, é socialmente construído. Assim, a maturação por si só, é um fator secundário no desenvolvimento humano pois é o universo social e cultural em que o bebê está mergulhado que vai fazer surgir as formas típicas e mais complexas do seu comportamento, e não sua herança biológica. Essa herança biológica, embora marque a atividade do bebê, é insuficiente para fazer emergir aquilo que Vygotsky denominou como funções psicológicas superiores.

Em suma, pode-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento “ (...)duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linha”s (Vygotsky, 1989, p. 52).

Pino (1993) observa que embora existam diferenças entre as diversas teorias genéticas quanto ao funcionamento intelectual, parece haver consenso de que a passagem da atividade

prática infantil às formas adultas de atividade mental, se dá através do acesso da criança ao signo e do desenvolvimento da linguagem. A linguagem não apenas expressa o pensamento mas também e sobretudo atua como organizadora da atividade mental. Para Vygotsky, é por meio dela que o pensamento passa a existir.

Na criança pequena, a inteligência prática e o uso de signos atuam de forma independente, mas no curso do desenvolvimento humano passam a convergir e é na convergência destas duas linhas que está a essência do comportamento humano complexo. “(...) num primeiro estágio, a fala *acompanha* as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação” (Vygotsky, 1989, p. 30). Nesse primeiro estágio, é necessário que a criança fale enquanto age pois sua fala e sua ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa que atua na resolução do problema em questão. Vygotsky (1987) destaca que às vezes, para a criança pequena, o uso da fala para a resolução de problemas é tão importante que, se lhe proibirem seu uso, ela pode não ser capaz de resolver a situação. No estágio posterior ela passará a usar a fala para planejar a solução do problema e para controlar, também, o seu próprio comportamento. Quando aprende a usar a linguagem na sua função planejadora, muda radicalmente o seu campo psicológico. Assim,

(...) a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um

meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicacionais da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (Vygotsky, 1989, p. 31).

Para o desenvolvimento do psiquismo é necessária, então, a mediação do outro: pois um processo que é interpessoal, passa a ser, noutro momento, intrapessoal. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (id: p. 64). O desenvolvimento das funções psicológicas, portanto, é mediado socialmente pelos signos e pelo outro, pelo adulto que dá significado às condutas que se formaram da produção cultural dos Homens. “Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade” (Souza, 1995: 18).

Para Bakhtin, a linguagem só pode ser analisada enquanto fenômeno sócio-ideológico e apreendida dialogicamente no curso da história (id) . A fala, portanto, é um produto social marcado pelo ideológico. “Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1981 apud Souza, 1995: p. 14). A palavra tem, então, um papel fundamental na consciência: enquanto signo social ela acompanha toda criação ideológica. Assim, segundo Oliveira (1994), a voz do outro atravessa a voz de quem fala e participa de seu processo de produção. Nesse processo as palavras alheias tornam-se próprias e há um movimento progressivo de esquecimento de seus autores primeiros. Oliveira (id.)

observa que a natureza da avaliação que uma pessoa faz de si é antes de pessoal, social e histórica.

Oliveira (id), em investigação sobre a constituição social e histórica da identidade⁷ do aluno, entendendo a identidade como construção social e histórica mediada pela linguagem, destaca que o espaço da sala de aula é também o espaço da elaboração da identidade do aluno. Assim, a criança não aprende apenas na sua interação com o adulto, mas também na interação com seus pares. Das enunciações de duas alunas com traços físicos de negritude e, por isso, explicitamente discriminadas, a autora observou indícios de algumas vozes que circulavam pela sala e, destas vozes, aquelas da discriminação.

O que dizer então quando a voz da discriminação vem daquele que “sabe”: do professor, do pedagogo, do psicólogo, do médico ...?

Patto (1992) alerta para o fato de que atitudes adotadas pela escola podem aprofundar, e mais ainda, cronificar as dificuldades experimentadas pela criança. A autora exemplifica afirmando que um professor que desqualifica as produções de uma criança só está contribuindo para o recrudescimento de suas dificuldades.

A discriminação revela que parece não haver de fato, espaço para as diferenças na escola. Abramowicz (1997) propõe uma pedagogia que abarque a estranheza e que escute o Outro. Refere que as crianças falam através da repetência, e é necessário ouvir suas vozes. Propõe, então, (...) uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade e com os “fracassos”(com o

⁷ Segundo Mello (1994), a identidade é um conceito dinâmico. Traz consigo três noções implícitas, uma, a idéia de igualdade; outra, a idéia de que todo homem é singular e único, e por fim, a noção de que todo indivíduo tem a sua biografia pessoal, que é construída na sua inscrição social. É na totalidade dessa biografia pessoal que vamos encontrar o caráter singular de cada um e também aquilo que os sujeitos partilham. Salienta a autora que a identidade é, enfim, uma experiência cultural.

fim deles), com a força e com a ruína e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (Abramowicz, 1997, p. 169).

2.8. NOTA FINAL

Busquei apresentar alguns dos trabalhos científicos em torno da questão do fracasso escolar, e refletir sobre sua contribuição para a legitimação das desigualdades de classe. Destaquei também alguns dos determinantes pedagógicos e políticos que levam ao fracasso escolar. Esse processo foi como “rever um velho seriado” (Arroyo, 1997, p. 11): tantas e tantas vezes se ouviu e se falou sobre esse velho habitante da escola pública brasileira. No entanto, a despeito de todos os trabalhos científicos e práticas pedagógicas, o insucesso na escola continua alimentado um processo crescente de expatriação daqueles que já experimentaram e convivem cotidianamente com a violação de seus direitos de cidadania.

A pretensão desse estudo não é chegar a resultados que dêem conta de resolver esse que é um “problema nacional secular” (Luna, 1998 p.37), mas sim, compreendendo a ciência como uma atividade social e de caráter coletivo, como bem destaca o mesmo autor, somar uma contribuição a esses trabalhos na perspectiva de que o direito à cidadania é um bem comum.

III PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. APRESENTANDO AS CLASSES DE ACELERAÇÃO

A discussão referente às classes de aceleração iniciou-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9394/96, no artigo 24, inciso V, alínea b. Antes, a Lei no. 5.692/71, propunha em seu artigo 9º que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula, e os superdotados, recebessem atendimento especial. A nova LDB, além de propor o tratamento especial, passou a viabilizar a aceleração de estudos para alunos com defasagem escolar. Segundo Santos (1998), a proposta das classes de aceleração surgiu como uma resposta política e pedagógica à distorção idade-série⁸.

⁸ Considera-se distorção a defasagem de pelo menos dois anos entre a idade do aluno e a série que deveria estar cursando.

O objetivo das Classes de aceleração é proporcionar maiores condições para a recuperação da trajetória dos educandos – em situação de defasagem na aprendizagem e em relação a idade/série – possibilitando-lhes reais avanços no seu processo de apropriação do conhecimento, a fim de que os mesmos tornem-se protagonistas dos diversos momentos que constituem o processo de elaboração e reelaboração do saber científico, produzido historicamente pela humanidade. (Diretoria de Ensino Fundamental, s.d.).

Segundo a Diretoria de Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, são encaminhados para as classes de aceleração, alunos que apresentam múltiplas repetências, e distorção idade/ série, de no mínimo, dois anos, e que não apresentem comprometimento mental. O projeto, nessa secretaria, foi sendo organizado na perspectiva do planejamento das classes de aceleração do Estado de São Paulo, implantadas em 1996. A diferença nos projetos está no uso de módulos, usados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com informações obtidas, todos os professores das classes de aceleração da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, cumprem uma carga de 40 horas semanais. Em 1999, quando da coleta dos dados da pesquisa, todos esses professores eram substitutos (não efetivos) e passaram por processo seletivo para as classes vagas. Participaram, durante todo o ano, de programas de capacitação docente.

De acordo com o projeto, as classes são formadas com até 25 alunos, encaminhados pela equipe pedagógica, professores e direção da escola em que estão matriculados. Podem ser formadas até duas classes de aceleração por escola: a classe de aceleração I, para alunos não alfabetizados, e a classe de aceleração II, para alunos com defasagem de conhecimentos.

Cada escola tem um coordenador responsável pelas classes de aceleração, que é um especialista.. Em 1999, a rede pública municipal de ensino de Florianópolis, contava com 13 classes de aceleração.

As classes funcionavam no período matutino; no período vespertino os professores faziam o planejamento, participavam de reuniões e davam aulas de reforço de duas a três vezes na semana, para os alunos da classe. Na escola em que foi realizado o estudo, comentou-se que, no início do trabalho, faziam as aulas de reforço aqueles que apresentavam maiores dificuldades, depois outros alunos passaram a participar também.

O trabalho era organizado por áreas de conhecimento e não por séries e disciplinas que, conforme observa Santos (1998) ao se referir a aceleração da aprendizagem, parece buscar romper com a linearidade imposta pelo sistema seriado de ensino, que assenta-se na relação entre a faixa etária e as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras da criança.

A orientação da Secretaria era a de que os alunos fizessem pesquisas, especialmente de assuntos manifestados de interesse pela turma. A avaliação do aluno era descritiva, e não havia conceito.

3.2. APRESENTANDO A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA, AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina. Uma ilha com cerca de 438,90 Km somados a 12,1 Km de área continental e cujos registros de povoamento datam do século XVI, quando o litoral brasileiro passou a ser explorado para extração de madeira. Os índios carijós, que até então habitavam as áreas insulares da ilha, passaram a se dirigir para o interior. Segundo dados do Plano Municipal de Assistência Social – gestão 1997/2000, a fundação efetiva de Nossa Senhora do Desterro, hoje Florianópolis, foi por volta de 1651, por iniciativa do bandeirante paulista Francisco Dias Velho. No período de 1748 a 1756 deu-se efetivamente o povoamento da região, quando 6.000 colonizadores açorianos migraram para o sul do país. Foi no século XIX que Desterro, que passou à categoria de cidade, tornou-se capital da Província de Santa Catarina. A mudança do nome de Desterro para Florianópolis ocorreu após o advento da República, com a vitória das forças comandadas pelo Marechal Floriano Peixoto.

O bairro onde foi realizado o estudo, é uma das comunidades que compõem o maciço rochoso do Morro da Cruz⁹. Essa região teve sua ocupação intensificada a partir da década de setenta e tem se tornado local de interesse da população de baixa renda, pelo baixo custo dos seus terrenos e por sua proximidade com o centro da cidade, com as fontes de trabalhos e com os equipamentos sociais de educação e de saúde. O maciço do Morro da Cruz é composto pelas comunidades da Serrinha I e II, Morro da Penitenciária, Caieira da Vila Operária, Mont Serrat, Morro da Mariquinha, Morro do Vinte e Cinco, Morro do Horácio, Morro do Mocotó, Costeira do Pirajubaé e José Boitex. A renda familiar predominante da região está na faixa de 0 a 4 salários mínimos; cerca de 10% dos adultos são analfabetos e 77% cursaram o 1º. Grau. Desses, 46% estudaram de 1ª. à 4ª. série. 40% das crianças não recebem atendimento dos serviços de creche e pré-escola o que dificulta a inserção das

⁹ A fonte das informações sobre a região são do Plano Municipal de Assistência Social – gestão 1997 – 2000.

mulheres no mercado de trabalho. No entanto, em razão dessas comunidades se situarem próximas à região central da cidade, 95% das crianças e adolescentes freqüentam a escola básica.

Tive algumas dificuldades para chegar até a escola, quando lá fui pela primeira vez. Ela fica localizada numa das ruas que corta a via principal, no morro. No portão de entrada já se vê de antemão uma descida e há poucos espaços planos ao redor da edificação o que traz certos transtornos às aulas de educação física. A grande maioria das crianças participantes da pesquisa mora mais acima no morro onde fica a unidade escolar. Nas visitas que fiz às famílias pude conhecer melhor o bairro. Não me surpreendi quando me dei conta que na rua central do bairro, onde estão os prédios de apartamentos, a via é asfaltada. Já nas ruas acima e seguintes, onde estão, na sua maioria, casas de alvenaria e a escola, há calçamento. Acima, à medida que iam surgindo as casas de madeira, o calçamento cedia lugar ao chão batido. E dessas, donde já se avistavam pequenas casas de madeira, não havia mais ruas, mas sim ruelas, acidentadas, que às vezes tornavam o percurso difícil.

O que me surpreendeu, portanto, não foi aquela composição, tão comum quando se chega aos bairros populares; o que causou surpresa foi saber que algumas crianças moravam em outro bairro, do outro lado do morro. Para chegarem até a escola, tinham de atravessá-lo, sendo o percurso até a escola, para muitos deles, longo.

Participaram do estudo oito famílias; umas delas com três filhos na mesma classe. Dessas, cinco são nucleares, uma é família reconstituída e, em três, o casal é separado, o que parece contrariar a suposição de que o fracasso escolar se deva a uma desestruturação do sistema familiar. Em duas das famílias cujo casal é separado, a mãe tem a guarda dos filhos e é a provedora do grupo familiar. Numa, a separação do casal se deu há pouco tempo e a família passa por um período de reorganização. A grande maioria das mulheres faz serviços

de limpeza, sem contrato legal de trabalho. Uma delas é pedreira e trabalha com o marido. Já os homens, em sua maioria, são pedreiros e muitos vivem de biscates. Várias das mulheres entrevistadas não fizeram referências ao seu nível de escolaridade. Dentre as que o mencionaram, uma estudou até a segunda série, uma até a terceira, outra até a quarta, uma até a quinta e, enfim, uma até a sétima série. Uma das mães disse que era analfabeta. A maioria dos homens também não disse seu nível de escolaridade, mas, dentre eles, um estudou até a terceira série e outro até a quarta, um outro disse que nunca estudou. Quando me relatavam sua história escolar, essas mulheres e esses homens freqüentemente enfatizavam a dificuldade que tiveram para estudar, especialmente em função da distância entre suas casas e a escola, bem como da dificuldade para adquirir o material escolar solicitado. A maioria das famílias entrevistadas veio de cidades do interior de Santa Catarina, sobretudo do oeste do Estado. O motivo que as levou a deixarem suas cidades é diverso: uma porque o filho estava ameaçado de morte, outra porque a mulher sentia a falta de parentes que vieram residir na ilha, uma terceira para tratamento de saúde da filha, e as outras, que são a maioria, em busca de trabalho.

3.3. DAS MINHAS PRIMEIRAS INCURSÕES NA ESCOLA

A primeira vez que fui à escola, a pessoa com quem conversara na Secretaria Municipal de Educação já me aguardava e logo me levou para conversar com a orientadora pedagógica. Fomos as três até a sala de aula da classe de aceleração onde fui apresentada às crianças. A classe fica numa construção ao lado do prédio da escola. É uma sala bem ampla, ventilada, que demorou a ficar pronta. Eu já havia estado naquela unidade de ensino outras vezes para atender um aluno. Naquela época, as professoras queixavam-se da demora na

construção da sala e das dificuldades em trabalhar com as crianças da classe de aceleração II que ficavam numa sala apertada, com espaço demasiadamente reduzido entre as carteiras.

Depois de pedir a colaboração de todos, deram-me a palavra e passei a conversar um pouco sobre minhas intenções de pesquisa. Disse-lhes que eu era psicóloga e fazia um curso na Universidade Federal de Santa Catarina. Expliquei que estava fazendo uma pesquisa sobre o que as crianças pensavam sobre o estudar e sobre seu desempenho na escola. Comentei que eu sabia que muitas crianças eram espertas, inteligentes e, ainda assim, não conseguiam se sair bem na escola. Disse também que havia escolhido aquela escola porque sabia que lá havia uma classe diferente, que era a classe de aceleração. Encerrei a conversa respondendo as curiosidades das crianças e combinando com elas meu retorno.

Depois que terminei de falar, a pessoa que me apresentou, de forma reservada e muito delicadamente, disse-me que eles falavam às crianças que a classe de aceleração era como todas as outras classes – que não se tratava de uma classe diferente. Nada respondi porque, de antemão, entendi o que estava por detrás daquelas palavras. A intenção era reforçar para as próprias crianças o fato de que elas não eram diferentes das demais, que não tinham problemas que as tornavam diferentes das outras crianças das outras turmas. Entendi, reconheci o mérito do procedimento, mas fiquei pensando que a possibilidade desta classe dar certo e, aliás, sua razão de ser é justamente a diferença: não funcionar por sistema seriado, não ter conceito e sim uma avaliação descritiva, as crianças trabalharem em grupos e por pesquisa, a professora trabalhar 40 horas, mas em 20 horas destas dedicar-se ao estudo, ao planejamento e a aulas de reforço. Enfim, muitas são as diferenças.

Na semana seguinte voltei à escola para fazer uma atividade coletiva com as crianças. A orientadora pedagógica acompanhou-me, pediu permissão à professora para interromper a sua atividade e lembrou as crianças dos meus objetivos ali. Retomei aquilo que havia

comentado no encontro anterior, esclarecendo o que pretendia como pesquisadora. Uma das crianças disse, antes que eu terminasse de falar, que a minha pesquisa era sobre amamentação, porque havia sido feito um trabalho sobre este tema a algumas semanas.

Depois que as relembrei de meu estudo, pedi que desenhassem como era uma escola. Expliquei que poderia ser aquela ou uma outra em que eles já haviam estudado, ou alguma que imaginavam ou conheciam. Ofereci folhas de papel ofício brancas e deixei lápis de cores diferentes, giz de cera e canetinhas hidrocor sobre uma carteira, na frente do grupo. Havia nove crianças na sala. Estavam todas sentadas em suas carteiras, enfileiradas, embora na maioria das visitas que fiz à escola tenha observado que, freqüentemente, trabalhavam em duplas ou pequenos grupos. Pensei que estavam nessa composição por já me aguardarem. Durante a atividade não houve qualquer tipo de alvoroço, tão comum à idade. Embora quietos, conversavam entre si e comigo, de forma organizada. A professora chegou quando as crianças já desenhavam. Comentou sobre o comportamento delas, dizendo que no começo do ano era muito difícil trabalhar porque as crianças não conseguiam permanecer sentadas, mas, no transcorrer do ano, essa deixou de ser uma dificuldade. De fato, trabalharam bem, organizadas, concentradas embora fazendo perguntas e conversando. Levantavam-se e se dirigiam à cadeira onde estavam os lápis. Escolhiam o material e retornavam a suas mesas. Em nenhum momento houve qualquer burburinho ou contratempo com relação ao material.

A certa altura uma criança perguntou como se escrevia classe. A professora procurou mediar o diálogo e outra criança logo respondeu que se iniciava com as letras C e L. Aos poucos, iam entregando seus desenhos. Um dos meninos guardou seu trabalho na sua mochila. Tive que pedir para que me entregasse. Gláucia¹⁰, uma das meninas, custou a fazer o

¹⁰ Cabe salientar que, a fim de preservar a identidade das crianças e das suas famílias, todos os nomes são fictícios.

seu. Disse para ela que poderia pintá-lo quando conversássemos porque não havia mais tempo pois as crianças iam participar de atividades na escola, comemorativas ao dia da criança.

Depois desse encontro, passei a conversar individualmente com as crianças, algumas vezes na sala dos professores, noutras na biblioteca, noutras ainda na própria sala de aula ou no pátio. Passei, também, a conversar com suas famílias. Fui até suas casas, conversei com elas no trabalho e na escola. Nas primeiras visitas que fiz às famílias a orientadora pedagógica acompanhou-me para mostrar o caminho já que eu não conhecia bem o bairro. Nestas visitas, a orientadora, à medida que caminhávamos, cumprimentava as crianças que encontrava, quase todas da escola, perguntava a um e a outro porque não estavam indo à aula, mandava recados sobre a reunião de pais agendada e manifestava preocupação enquanto intervinha, com algumas crianças, em especial com uma pequena, da turma de jardim, que voltava para casa sem o irmão mais velho. À medida que caminhávamos, ficava pensando na preocupação daquela orientadora que, de sol a pino, perdia o seu horário de almoço.

3.4. DAS HISTÓRIAS

Antes de dar início às histórias das crianças gostaria de comentar sobre uma das primeiras visitas feitas, junto com a orientadora pedagógica, à casa de três crianças que abandonaram a escola, duas delas da classe de aceleração I.

Chegamos à casa da família e a mãe das crianças logo veio receber-nos. Ficamos paradas do lado de fora do muro enquanto a senhora conversava do outro lado, no pequeno quintal da casa. A orientadora pedagógica apresentou-me fazendo referências à pesquisa e, em seguida, perguntamos sobre a ausência das crianças na escola. D.Carla respondeu que depois que Samanta foi para a sala de Patrícia não quis mais ir às aulas. A orientadora

esclareceu que Samanta estava na classe de aceleração II, antes da sala da classe de aceleração I ficar pronta, pois a sala era muito pequena para comportar tantas crianças. Depois que a sala do nível I ficou pronta, Samanta saiu da classe que estava e passou a frequentar o nível anterior, o mesmo de sua irmã, pois não vinha conseguindo acompanhar as atividades.

D. Carla comentou que as crianças gostam de ler em casa e o marido, que estudou, costuma ensiná-las. Disse ser analfabeta mas pensava em estudar a noite pois a pessoa para quem trabalha vem insistindo para que aprenda a ler. Contou que o marido tem problemas visuais sérios, que é aposentado mas, de vez em quando, faz biscates. Ganhou uma máquina de cortar grama e, às vezes, faz jardinagem. Ela é empregada doméstica.

Ao perceber que a conversa seria mais prolongada convidou-nos para entrar e sentar na cama, num dos quartos da casa. A casa pareceu ter quatro cômodos: um banheiro, que não avistei, a cozinha por onde entramos, e dois quartos, cada um com uma cama de casal e, num deles, mais um colchão de solteiro, espremido entre a cama e a parede. As crianças se esconderam nesse último quarto enquanto conversávamos, e, por vezes, apareciam na porta, sempre rindo e brincando entre si. A mãe fazia questão de comentar o tempo todo que procurava manter a casa sempre limpa e acabava se dirigindo à orientadora pedagógica. Dizia de suas dificuldades em conciliar a limpeza da casa e o trabalho, mas que, ainda assim, conseguia mantê-la em ordem. Na verdade, havia pilhas de coisas por todos os lados, mas havia poucos lugares para mantê-las guardadas. Com certeza existia uma ordem que ela procurava manter.

Após comentar sobre a pesquisa perguntei novamente porque as crianças haviam desistido de ir à escola. Ela retrucou que só soube que as crianças não estavam indo depois que fez uma cirurgia e ficou em casa por alguns dias. Disse que, quando soube, as crianças não iam a escola já há algum tempo. Pensa que Patrícia não quer mais ir porque está cansada,

e Samanta, lá do quarto responde que a irmã não vai porque ela – Samanta - não está mais indo. Perguntei o que pensava quanto ao fato das filhas terem repetido tantas vezes a primeira série. Respondeu que Samanta “tem cabeça dura” e que, aliás, vive queixando-se de dores de cabeça. A orientadora lembrou que a menina já fora encaminhada para um oftalmologista e que o médico diagnosticara que Samanta tinha visão normal. A mãe insistiu um pouco e disse que procuraria um médico pois a menina tem se queixado também de tontura. Ressaltou que a filha comenta que tem vontade de estudar. Quanto a Patrícia, disse que é bem esperta e que ela também tem se queixado de dores de cabeça. Muitas vezes tinha de dar Dipirona para a menina por causa disso. Procurei conversar com Patrícia sobre sua história escolar e sobre seu desempenho na escola, mas a menina preferiu não falar a respeito, limitando-se a esboçar um ligeiro sorriso. Fui até o quarto em frente onde estava Samanta que ficara no chão, escondida sob um cobertor. Pedi para conversar com ela mas ela permaneceu onde estava, envolta sob sua capa, rindo e me espiando de vez em quando. Rogério passou a brincar com um facão de cozinha: primeiro procurou cortar um fio solto no acolchoado com que se cobria sua irmã menor. A orientadora entreviu preocupada e cortou o fio perseguido pelo menino. Logo em seguida, Rogério entrou no outro quarto e passou a decepar as bordas de plástico de uma guitarra de brinquedo. Fui até o quarto e, permanecendo na porta, pedi para que me entregasse o facão. Como não conseguia, alertei a mãe que, até então, não me pareceu muito preocupada. Ao final da conversa, quando ainda conversávamos sobre a desistência das crianças, D. Carla comentou que achava que haviam desistido por preguiça de estudar. Durante todo o tempo, ela parecia querer agradar a orientadora embora déssemos sempre a entender que estávamos ali em razão da pesquisa e para compreender o que estava acontecendo. Lembro ainda que, embora nos distanciássemos do portão, a mãe continuava a falar e, de longe, dizia à orientadora que levaria uma lembrancinha para ela. A orientadora

brincou, respondendo que não haveria necessidade alguma e que, aliás, ela nem “estava de aniversário”.

Tenho dificuldades em abandonar a história de quem quer que seja, desde que a conheci. Esta é uma delas que, por razões de método, não inclui na análise. No entanto, não queria excluí-la de minhas ponderações, especialmente pela riqueza de detalhes que deixam saltar aos olhos aspectos apreendidos pela revisão bibliográfica, que me fizeram estar atenta durante todo o percurso do trabalho. Alguns desses aspectos foram às idas e abandonos dessas crianças da escola, que parecem denotar um misto de enfado e de crença no poder de ascensão social através do estudo.

A ambigüidade foi demonstrada pela mãe, que ora dizia que uma das filhas tinha “cabeça dura”, ora que ela tinha dores de cabeça, e outra ora ainda, que os filhos têm preguiça de estudar. A necessidade de dar explicações, de agradar, era clara quando ofereceu lembranças e se desculpou por aquilo que pensa não estar adequado aos olhos da orientadora, como a limpeza da casa e a pilha de coisas que certamente nem conseguiria guardar. Ou seja, a necessidade de responder ao suposto poder/saber da escola, cuja representação, aos olhos daquela mãe, estava na presença da orientadora.

Durante todo o percurso de retorno à escola, em meio à conversa travada, fiquei pensando na distância, mencionada por Franchi (1993), entre a escola organizada para as camadas médias e as famílias das camadas populares. Pensei na minha própria distância, no meu olhar viciado pelos valores de uma camada social, nas histórias que ouviria e nas conclusões a que chegaria. Tomando emprestadas algumas das reflexões de Patto (1996), pensei: seriam as minhas idéias o resultado de um esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de uma observação científica, ou seriam elas a expressão das condições sociais e históricas nas quais me situo?

3.4.1 A História de Rui

Rui é um menino simpático, embora de certa forma reservado. Quando o encontrava no pátio da escola, logo vinha conversar comigo, fazia-me perguntas, contava-me novidades. Quando a situação lhe parecia mais formal, e de certa forma achava que estava sendo observado, mantinha-se calado e parecia parar para pensar no que ia dizer.

Alguns funcionários da escola haviam comentado que a criança fora encaminhada para avaliação neurológica, mas sempre sem sucesso porque a mãe acabava por não atender às solicitações. De fato, quando realizei a atividade coletiva, estranhei seu desenho de formas geométricas e cores fortes. Assim, ao planejar minha entrevista com sua mãe estava disposta a tratar sobre o assunto.

Pedi à mãe da criança que fosse até a escola para conversarmos já que, de qualquer forma, deveria fazer a matrícula dos filhos para o ano seguinte. Sentamos reservadamente na sala da direção. Ela passou então a me contar que o pai de Rui também teve dificuldades na escola. Dizia: “estudou, mas não aprendeu nada”. Quanto a ela, afirmou que estudou até a terceira série e parou porque teve de começar a trabalhar. Eram muito pobres na época, por isso teve que ajudar os pais no orçamento da família, trabalhando como empregada doméstica.

Esponaneamente fala de outro filho que afirma não ter problemas na escola: “passa direto”, “ele tem letra de médico, é sabido”. Tem outro filho que estuda à noite e está na quarta série em outra escola, e mais um que, por decisão própria, parou de estudar na quarta série e hoje só trabalha. Perguntei o que ela pensava do desempenho escolar de Rui ao que ela respondeu: “ele tem a idéia do pai dele”. Ponderou depois dizendo que acha que ele está

aprendendo agora porque a professora tem paciência e o ajuda bastante. Passei a conversar sobre os encaminhamentos dados anteriormente, fazendo referências a um trabalho desenvolvido num Hospital em Florianópolis. Ela acabou me contando que há alguns anos atrás, depois de uma dessas orientações, levou Rui a um médico que prescreveu uma série de exames. Teve algumas dificuldades na época e deixou de fazer alguns dos exames solicitados. Sugeri que revesse a possibilidade de atender ao encaminhamento dado, e ela por fim disse que iria tentar, mas que o marido estava bastante adoentado e que, por isso, tem se tornado muito difícil sair de casa nos últimos tempos. Argumentou que não podia deixá-lo sozinho em casa, pois o esposo estava dependente de seu auxílio já que os filhos trabalhavam o dia inteiro. Recostada na cadeira deu por fim um longo suspiro e comentou: “a gente cansa de tanto ter que andar”. Imediatamente pensei nas dificuldades de acesso aos serviços básicos da maioria da população brasileira. Decidi então não insistir, e encerrei a entrevista.

Quando conversei com Rui iniciei pedindo para que me falasse sobre seu desenho. De forma um pouco tímida, mas certamente muito colaborativa, pensou um pouco e passou a mencionar o que cada uma das partes do seu desenho significava. Depois, na medida em que eu lhe perguntava, contou-me onde morava, e que, quando começou a estudar, foi matriculado já na primeira série. O pai trabalhou de vigia, mas estava desempregado porque desenvolveu uma ferida na perna. Tem seis irmãos. Um deles parou de estudar na quarta série e, segundo Rui, esqueceu de tudo, inclusive não sabe mais ler. Outro parou de estudar na terceira série porque caiu de um carro. Um outro irmão trabalha no Campeche (balneário da ilha) e a irmã é faxineira de uma instituição. A família residia em São Miguel do Oeste. Saíram de lá porque um dos seus irmãos estava ameaçado de morte.

Mostrei para ele suas notas do ano anterior e perguntei o que ele achava que o fizera repetir o ano. Rui não pensou muito e logo respondeu que era porque ele não estudava em

casa., pois não havia ninguém para ensiná-lo. Indaguei sobre os seus irmãos, se eles não poderiam ajudá-lo, ao que ele retrucou dizendo que não lhe davam auxílio porque ficavam jogando bola. Ponderou então que por não saber ler, não consegue estudar sozinho. Relatou que antes seu irmão mais velho lia para ele, mas agora, como “esqueceu tudo”, não consegue mais ajudá-lo. Disse que o irmão que está na quarta série, consegue se sair bem porque estuda bastante. Contou também que o irmão que caiu do carro não sabe ler como a mãe, mas consegue soletrar algumas sílabas. Perguntei-lhe o que achava da classe de aceleração. Disse que tinha amigos e que a professora era melhor que a do ano passado. Segundo ele a outra professora não o ensinava a ler, não passava deveres, enquanto que a deste ano não briga e os deixa brincar na sala de “joguinhos”. Apontou como diferença dessa classe para a do ano passado o número de alunos. Segundo conta, a turma tem mais alunos do que a do ano passado, o que estranhei porque a classe é pequena. Nada mencionou quanto às notas, às provas e aos trabalhos. Quando perguntei se gostava de estudar, disse que achava chato. Indagado sobre suas brincadeiras prediletas respondeu serem a de jogar bulica e bola com os amigos. Quanto às suas disciplinas favoritas, disse gostar de Ciências, e a disciplina que menos gosta é Língua Portuguesa porque tem que escrever um monte de coisas.

3.4.2 As Histórias de Anderson, Vanda e Susete

A orientadora pedagógica da escola acompanhou-me nas primeiras visitas domiciliares que fiz para entrevistar os pais das crianças participantes da pesquisa. Subimos o morro calçado num dia quente e ensolarado. O percurso era longo e no caminho pensava e conversava com a orientadora sobre o trajeto que aquelas crianças deveriam fazer diariamente para irem à escola. Logo acima, no fim do morro, da rua calçada se desenharam ruas estreitas, de chão batido e continuávamos subindo ainda mais. Das casas de alvenaria da rua calçada,

iam se destacando outras casas, de madeira, sem pintura, pequenas, algumas lotadas de sucata no quintal. As ruas tornaram-se cada vez mais estreitas e o chão batido era coberto de imperfeições que tornavam a caminhada difícil.

Logo alcançamos a casa de Vanda, Anderson e Suzete que são irmãos. Na frente da casa, o pai brincava com a filha menor. A orientadora pedagógica apresentou-me. Reforcei os comentários da orientadora, salientando os objetivos do estudo e disse ao pai que gostaria de conversar com ele sobre a questão da repetência dos filhos. A criança começou a chorar e ele resolveu levá-la para dentro de casa. Voltou em seguida e todos permanecemos em pé, na frente da casa. Perguntei ao Sr. Osvaldo qual era a causa da multirepetência dos filhos na sua opinião. Ele respondeu prontamente que achava que os filhos tinham “cabeça ruim”. Em casa eles mal aprendiam, não pegavam nos cadernos e não estudavam como deveriam no período extra-classe. A orientadora destacou o progresso das crianças na escola, assim como seus comportamentos em sala de aula, que eram bons. O pai insistiu em dizer que, em casa, era diferente, brigavam muito, eram rebeldes.

Perguntado sobre a história da família, Sr. Osvaldo contou que moraram em Lages e vieram para Florianópolis porque a esposa sentia a falta dos parentes que vieram morar na cidade. Antes moraram em Curitiba, onde nasceu Vanda. A mãe é diarista e ele faz bicos. Sr. Osvaldo estudou até a 4ª série e sua esposa é analfabeta pois nunca pode estudar.

Pergunto-lhe o que pensa sobre o comportamento de Anderson que normalmente é calado, quase arredio. O pai comenta que ele não é assim em casa, nem tão pouco Vanda e Suzete. Querem brincar o tempo todo, não param quietos. Lembramos que, em anos anteriores, Vanda faltava à escola para cuidar da irmã menor e que esse ano a sua frequência havia melhorado. A orientadora destacou o fato de que hoje quem cuida da criança na ausência dos pais é a irmã maior, Suzete, que para isso falta, às vezes, à escola. O pai não

comentou o assunto e daí passamos a ressaltar, mais uma vez, o progresso das crianças nos estudos, destacando a importância da permanência na escola. Só me dei conta do quanto insisti em reafirmar o progresso das crianças alguns dias após a entrevista. Foi quando percebi também que o descrédito daquele pai quanto à possibilidade de sucesso de seus filhos, assim como a culpabilização que fazia dos filhos pelos seus insucessos na escola eram, certamente, a repetição do único discurso conhecido e, dessa forma, considerado legítimo: o da incapacidade, o da rebeldia¹¹.

Cabe ainda comentar que Sr. Osvaldo, tal qual o filho Anderson, não nos olhava enquanto conversávamos. Permaneceu em pé todo o tempo, limitando-se a responder perguntas. Parecia bem diferente daquele pai que avistei brincando na frente de casa com a filha pequena.

Anderson foi o primeiro dos irmãos com quem conversei. Estava na sala de aula e depois desci com ele até a sala dos professores. No caminho explicava novamente do que se tratava a minha pesquisa. Entramos na sala e retirei o seu desenho da pasta, lembrando-o da atividade anterior. Anderson permanecia calado e assim ficou. Perguntava-lhe coisas e ele nada respondia. Aliás, como o pai, não olhava para mim, só para o lado. Pensei em usar outra estratégia e sugeri, então, que ele fizesse um desenho da família para que eu pudesse conhecê-la melhor. Ele fez o desenho começando pelo contorno das cabeças, talvez para não esquecer ninguém, mas acabou esquecendo de fazer o contorno da cabeça dos pais. Fez em seguida cada um dos corpos. Ainda assim permaneceu calado. Algumas vezes respondia uma ou outra pergunta como, por exemplo, se aquele irmão era maior ou menor do que ele, se estudava ali também, etc. Como não conseguia conversar com ele e já estava quase na hora de bater o sinal, resolvi encerrar a entrevista.

¹¹ Tratarei dessa questão mais adiante.

A irmã de Anderson, Vanda, conversou comigo embora demonstrasse certo constrangimento. Durante a entrevista, contou que sempre estudou naquele colégio, onde fez o jardim e o pré. Perguntei de quais disciplinas ela gostava mais. Respondeu que não havia matérias chatas, mas gostava mais de “fazer continhas”. Disse que a professora a ensinou e que não sabia fazer no ano passado. Contou que antes, nos anos anteriores, não conseguira aprender muito - que a escola mudou, que “no ano passado era tudo pequeno”. Falei, então, das suas notas do ano anterior e ela respondeu que não sabia o porquê de ter repetido o ano. Não vê diferenças entre a classe de aceleração e sua classe do ano passado. Pensa, porém, que hoje está melhor porque as crianças são da sua idade. Insisti e perguntei se tudo era tão parecido, porque ela achava que não havia aprendido o suficiente para passar de ano. Respondeu que achava que era porque faltava muito à escola para cuidar da irmã mais nova. Disse que quem cuida hoje é outra irmã mais velha (Susete) quando a mãe tem que trabalhar. Contou também que em 1997 chegava às vezes muito atrasada ao colégio e que, agora, é a irmã que os acorda para irem estudar porque a mãe sai cedo para trabalhar. Diz que não entende o porquê de não saber ler.

Susete, irmã de Anderson e Vanda, estuda na mesma classe que os irmãos. Comecei conversando com ela sobre seu desenho, pedindo que me falasse daquela escola que desenhara. Disse que o que desenhara era sua escola mesmo, que sempre estudara ali e que já havia sido expulsa do colégio pelo número de faltas que tinha. Antes não se importara muito com o fato porque não gostava de estudar. Achava que estudar era ruim, não gostava de escrever. Pondera que hoje pensa diferente e dá valor aos estudos. Conta ainda que ficou um ano fora da escola. Depois, sua mãe resolveu matriculá-la novamente. Sobre a classe de aceleração não gosta do fato de ter alunos mais novos que ela. Das atividades dadas pela professora, o que mais gosta é de escrever, e o que menos gosta é de matemática. Perguntei-

lhe porque hoje não tem tantas faltas quanto antes, ao que respondeu que hoje só falta à aula quando a mãe faz faxina, pois aí tem de cuidar da irmã mais nova. Disse que sua irmã mais velha está grávida justificando assim o fato dessa irmã não cuidar da menor. Comentou ainda que sua cunhada, que poderia cuidar do bebê, tem quatro filhos e que não seria justo sobrecarregá-la ainda mais. Falou que agora gosta de ir à escola e acha que está aprendendo porque está se esforçando mais.

Susete, ao contrário dos irmãos, conversou de maneira espontânea e com ar compenetrado. Buscou demonstrar que tinha projetos para a sua vida, que estava mais firme em suas convicções e que uma delas certamente era estudar pelo menos um pouco mais do que estudara até então.

3.4.3 A história de Cleusa

Fomos, eu e a orientadora pedagógica da escola, à procura da casa de Cleusa. Embora a orientadora pedagógica tivesse noção da localização da casa da menina, a infinidade de ruas pequenas do bairro trazia uma certa confusão ao nosso trajeto. Perguntando de lá e de cá, chegamos a uma casa pequena, de madeira, circundada por tábuas. Uma moça sentada numa cadeira em frente à casa, com um bebê no colo, depois de perceber que estávamos procurando pela família de Cleusa, informou que era ali a sua casa. Disse que era irmã da menina, que a mãe estava trabalhando e que o pai estava em casa. Chamou o Sr. Valter que prontamente veio nos atender, embora já estivesse próximo ao horário do almoço. Expliquei a ele os motivos de nossa visita e, em seguida, a orientadora pedagógica ressaltou que Cleusa havia entrado tardiamente na escola. Perguntamos o que havia acontecido e ele respondeu que eles “facilitaram”. Contou que moravam em uma cidade do interior e que a escola freqüentada pelas crianças era muito “negada” pois sofria com problemas de falta e abandono dos professores. A professora de Cleusa, na época, morava a 39 km da cidade e, quando chovia,

acabava faltando à escola. Por essa razão, logo tiraram os filhos da escola. Ressaltando o fato de que Cleusa entrou mais tardiamente na escola e repetiu a primeira série no ano anterior, perguntei-lhe o que pensava sobre isso. Respondeu que acha que os filhos não se esforçaram do jeito que deveriam. A filha mais velha, aquela que segurava o bebê, interrompeu o pai e disse que eles não tinham se habituado à escola pois as matérias eram diferentes. Perguntei então o que era diferente. A moça respondeu que o que era diferente era o ritmo do colégio, que era bem mais exigente que o colégio freqüentado no interior. Nos despedimos do pai e descemos o morro.

Conversei com Cleusa na escola, na sala de aula, no período extra-classe. Ela ficou muito curiosa quanto ao gravador e permanecemos por um bom tempo brincando de gravar nossas vozes. Depois expliquei-lhe meus objetivos enquanto pesquisadora, e passamos a conversar sobre seu desenho. Cleusa falou que havia desenhado sua escola, sua classe. Perguntei, então, o que ela achava da classe de aceleração, ao que me respondeu “bom”. Perguntei o que havia de diferente neste ano, do ano passado. Ela rapidamente me respondeu que havia “melhorado mais”. Ao perguntar o que pensava sobre ter repetido de ano, respondeu que antes não queria fazer nada, que a professora brigava muito com eles. Conta que sua professora atual briga, mas que é só às vezes e quando precisa. Afirma que não vê diferença entre a classe de aceleração e a classe que estava no ano passado. Acha bom estudar e chega a estudar em casa, às vezes. Conta que entrou mais tarde na escola porque a família demorou para vir para Florianópolis.

Perguntei como era a escola no interior, ao que me responde que era bom, mas que aqui é melhor porque “lá a gente aprendia menos e aqui a gente aprende mais”.

3.4.4 A História de Jussara

Fui até a casa de Jussara sem a companhia da orientadora pedagógica que deveria permanecer na escola para fazer a rematricula das crianças. Fui até a rua indicada e, em certo ponto, entrei numa rua estreita, de chão batido, acidentada. Assim que avistei uma moradora perguntei se sabia onde morava a família de Jussara. A moça gentilmente respondeu que morava ali há pouco tempo e que ainda não conhecia todos os vizinhos. Foi comigo até uma outra casa, chamou uma menina que residia ali e perguntou se conhecia a tal família. Logo uma criança pequena, de seus quatro, cinco anos, apontou a casa e explicou como eu poderia chegar até lá, já que deveria atravessar pelo lado de uma outra moradia. Cheguei, enfim. Havia casas de frente para a rua e outras, atrás destas.

Num pequeno quintal observei uma criação de galinhas. Bati palmas insistentemente, pois ninguém vinha atender até que de lá de dentro uma menina de treze anos, que conheci melhor depois, atendeu-me. Disse que era ali a casa de Jussara, que era sua irmã, mas que os pais não estavam. Disse que voltariam dentro de uma hora, mais ou menos.

Depois de um tempo retornei e já na rua, a criança pequena que me informara anteriormente disse-me: “oh...moça, eles já chegaram”. Percebi de imediato a solidariedade daquelas pessoas, não apenas para comigo, mas especialmente para com a família pois deram a perceber que consideraram a visita importante. Ao bater na porta, logo vieram atender pois já me aguardavam. Expliquei os motivos da visita e perguntei o que estavam achando da filha na classe de aceleração. De imediato a mãe respondeu que estivera na escola e que ficara sabendo que a filha estava se saindo bem, que iria para a classe de aceleração II no próximo ano, para, então, se integrar à quinta série.

Inquiri sobre suas hipóteses quanto ao fato de em outros anos Jussara não se sair tão bem. A mãe respondeu que a filha era muito tímida, que não perguntava à professora as suas dúvidas. Disse que se fizesse errado, não corrigia depois. Afirmaram que é bastante calada frente a pessoas que não lhe eram tão próximas, mesmo com suas tias.

O pai disse que a família é de Chapecó. Vieram para Florianópolis em busca de uma vida melhor e estão na cidade há dois anos. Disseram que nesse período já conseguiram muitas coisas que não teriam conseguido na cidade de origem. O pai contou ainda que estão casados há 18 anos, conheceram-se em Chapecó e depois de sete dias namorando, quando a mãe tinha 15 anos, resolveram casar. Aqui moraram em outro bairro e as crianças estudavam em outro colégio. Salientaram que o colégio que as crianças frequentam hoje é melhor. Perguntei novamente sobre o que achavam da história de repetência da menina e a mãe repetiu que ela era muito tímida, que de certo tinha até vergonha de ler. Comentou que hoje sabia que a filha gostava de ler na biblioteca da escola e que inclusive lia algumas coisas em casa. Perguntei sobre a vida escolar deles. A mãe respondeu que estudou até a quinta série e que o pai não estudou. Sr. Paulo brincou dizendo que só ia à escola para comer merenda. A mãe fez questão de ressaltar que o pai de seu marido não o estimulava para os estudos. Contou que quando faltava caderno mandava os filhos levarem papel de embrulho, e que quando faltava lápis, levavam carvão. Sr. Paulo logo começou a trabalhar na roça e o que sabe hoje aprendeu com a esposa. D. Maria do Carmo disse que o marido “ia longe na conta”, ao que ele respondeu brincando que o que sabe é usar a calculadora.

Perguntei sobre as outras crianças e a mãe respondeu que a filha mais velha, de treze anos, a que me atendeu na porta, havia rodado três vezes na 2ª. série; depois disso havia desistido de estudar. Procurei conversar com a menina sobre sua história escolar ao que ela me disse que não se dava bem com matemática. Falou que tem vontade de voltar a estudar

mas aguarda completar 15 anos para fazer um supletivo à noite. A mãe ressaltou que eles a ajudariam em casa, isto se ela não desistisse dos estudos para namorar, casar. Disse: “porque as meninas de hoje em dia ...” Brinquei lembrando que a mãe casara aos 15 anos. Ressaltou que na temporada de verão a adolescente costuma cuidar dos menores para eles trabalharem. Contaram que a outra menina que está na primeira série vai passar de ano, mas que também é repetente. A outra de cinco anos, está em casa porque não havia vaga no pré.

Perguntei-lhe sobre o pequeno, de quase dois anos, e ela respondeu que não estava em creche porque tem problemas de saúde: bronquite e alergia, e acha que por isso mesmo ainda não caminha. Ressaltei o fato dele se manter bem em pé, e a mãe brincou falando que achava que ele era mais manhoso porque era o bebê da casa e o único menino. Todos davam muito colo para ele.

Ao me despedir, a mãe, que me acompanhou gentilmente até a porta, agradeceu-me, dizendo que gostava de saber que havia pessoas “voluntárias”, interessadas naquelas crianças. Ao descer o morro fui pensado sobre as tantas vezes que a família foi considerada a responsável pelo fracasso na escola de seus filhos. Onde estava a “deseestrutura familiar” daquela que acumulava histórias de fracasso escolar?

Conversei com Jussara no pátio que serve de refeitório da escola, pois tanto a biblioteca quanto a sala dos professores estavam ocupadas. Em meio aos sons que faziam eco no refeitório, perguntei o que ela achava de estudar e ela respondeu que a mãe dizia que “estudar faz bem para a saúde” e que concorda com isso. Disse que já sabia ler um pouco no outro ano e que acabou de aprender agora. Perguntei então sobre como percebia seu desempenho escolar em anos anteriores. Ela respondeu que a professora de antes era ruim, que gritava muito na sala. Por isso ela não gostava de ir a escola, mas ainda assim ia a aula para aprender. Contou que se a professora gritasse com ela, ficava nervosa. Hoje diz que é

diferente pois a professora não grita com os alunos. Mencionei o fato de ter mudado tantas vezes de escola ao que me respondeu prontamente que os pais sempre iam à procura de trabalho e que acharam em Florianópolis. Contou que a casa em que moram é alugada. Comentou que as matérias de que mais gosta são matemática e português. Sobre seu desenho disse que desenhou sua sala, que gosta de estudar “lá em cima”¹².

3.4.5 A História de Bernardo

A primeira vez que vi Bernardo foi no pátio da escola, durante o horário do recreio. Entre tantas crianças que corriam de um lado para o outro, no pátio pequeno, parei meus olhos sobre aquele menino que corria com certa dificuldade. Na primeira atividade que fiz, quando pedi que fizessem o desenho de uma escola, Bernardo, como as demais crianças, logo escolheu seus lápis de cor e foi iniciar a atividade proposta. Observei que falava o tempo todo, dizendo que desenharia outra escola em que já estudara antes. A professora comentou que ele havia perguntado no começo da aula o que era uma escola pobre. Enquanto desenhava, ressaltava a estrutura da outra escola, comentando sobre sua quadra de esportes. Dirigindo-se à professora, afirmou que haviam colégios FORTES. A professora brincou perguntando se por acaso as pernas daquela escola mencionada eram mais fortes. Depois disse que toda escola era forte, o aluno é quem tinha que estudar. Bernardo ainda insistiu, nomeando seu desenho e contando que na escola comentada havia quadra de esportes.¹³ A professora contou que Bernardo era assim. Falava o tempo todo durante as atividades de sala, sentava em frente

¹² É importante lembrar que a sala da classe de aceleração I dessa escola é uma construção ao lado do prédio, separada, pois não havia espaço construí-la em anexo, e está um pouco acima do nível do prédio principal uma vez que a escola está localizada num morro

¹³ É importante notar que na escola pesquisada, embora se observe o anseio do corpo de funcionários em ampliar o colégio e oferecer inclusive todo o ensino fundamental, não parece haver muito espaço disponível para a construção. Como a escola não dispunha de uma quadra de esportes, as aulas de Educação Física eram realizadas ao lado ou em frente ao prédio da escola, o que tornava o local perigoso para as crianças quando circulava algum automóvel.

à sua mesa e ia aos pouquinhos aproximando a sua carteira até que as mesas ficassem “coladas” uma a outra. Assim, sentia-se mais confortável para conversar.

Num outro dia, enquanto aguardava que as crianças terminassem uma tarefa na sala de aula para então iniciar as entrevistas pude observá-lo melhor. Novamente ele aproximara a sua carteira da mesa da professora e ouvia com atenção suas orientações. A professora distribuíra um pedaço de papel pardo e pediu para os alunos que se organizaram em duplas. Deu para cada uma das duplas, consoantes recortadas em papel cartão colorido e em seguida as vogais. As crianças deveriam contornar no papel pardo cada uma das letras seguidas das vogais em ordem. Assim, se a dupla tivesse a letra L, deveria contornar e fazer as sílabas LA, LE, LI, LO, LU.

Bernardo novamente me chamou a atenção pois percebi que ele tinha problemas em manter a mão esquerda estendida. Percebi também que, na verdade, ele tinha problemas com todo o seu lado esquerdo, daí sua dificuldade em correr. Conseguia abrir a mão esquerda e fazer uso dela, mas com dificuldades. Aliás, como não podia segurar bem a letra do papel cartão com sua mão esquerda, acabei sugerindo à dupla, Bernardo e Rui, que fizessem a atividade em conjunto, que um auxiliasse o outro. Bernardo levou muito tempo até conseguir contornar mesmo depois que Rui passou a segurar as letras. Percebi que as demais duplas trabalhavam mais rapidamente. Quando terminou, Rui foi fazer a sua parte e assinalou que faria o resto da atividade sem a ajuda de Bernardo. Apesar das dificuldades motoras evidentes que retardavam a finalização da tarefa, era Bernardo quem sabia juntar as consoantes às vogais em ordem, e, muitas vezes, ditava a resposta da tarefa para Rui.

A mãe de Bernardo é faxineira de um prédio de apartamentos próximo a escola. Quando a procurei para a entrevista, ela recebeu-me bem embora estivesse em seu horário de trabalho. Ao me referir à pesquisa, Edite falou que o filho costuma dizer que não consegue

aprender, que esquece tudo o que a professora ensina depois. Acha que o filho é “desligado”, que não costuma estudar e que ela não consegue ter controle sobre isso porque trabalha o dia todo.

Contou-me que Bernardo tem uma irmã gêmea. Foi o segundo a nascer e por isso acabou por ter uma paralisia cerebral. Hoje tem hemiparesia e faz fisioterapia semanalmente. A irmã está na terceira série e vai bem nos estudos. Edite passou a relatar o desenvolvimento neuropsicomotor de Bernardo, ressaltando que soube que o filho tinha problemas quando este fez quatro meses. Então buscou ajuda. Embora apresentasse problemas em seu aspecto motor, sempre demonstrou ser uma criança “espertinha”. Falou que o filho é “malandro” para estudar; faz os deveres, mas freqüentemente só os faz pela metade. Contou que os avós maternos sempre o trataram como um bebezinho, e que tem dificuldades em impor limites por causa da intervenção dos avós. Sempre buscou tratar os filhos da mesma forma mas sabe que muitos o tratam com diferença.

Contou que uma vez Bernardo chegou em casa falando que uma das meninas do colégio lhe chamara de aleijado e que ela – a mãe, logo lhe perguntou o que ele havia feito para que ela o chamasse assim. Descobriu que o filho a tratara pejorativamente antes. Acha que Bernardo têm consciência de suas dificuldades com seu lado esquerdo e diz que muitas vezes já conversou com ele que isso não poderia ser um empecilho em sua vida. Frequentemente fala sobre um vizinho, que também porta uma deficiência física e que cursa uma faculdade.

Disse que ela estudou até a sétima série, que pensou em voltar a estudar mas que não conseguia por causa das crianças. Estava grávida de 5 meses e disse que pensa que os problemas de Bernardo podem também estar relacionados ao fato dele não ver o pai há mais de 6 anos. Contou que se separaram e o pai das crianças foi residir em outro Estado. Às vezes

telefona, promete vir vê-las mas não cumpre o prometido. Disse que Bernardo fica sentido, que aguarda sempre o pai embora se dê bem com seu padrasto. Apresentou certos problemas para aceitar a gravidez da mãe mas que hoje consegue lidar melhor com o fato. Antes preferia que o bebê fosse um menino, para poderem brincar juntos. Depois acabou manifestando o desejo de que fosse uma menina, para não ter que dividir seus brinquedos. A mãe contou que procurou a escola espontaneamente e que pediu para que lhe providenciassem um atendimento psicológico para Bernardo, ressaltando que pagaria pelo atendimento se fosse necessário, pois estava enfrentando problemas com o filho. Acha que Bernardo tira proveito do fato de ser portador de uma deficiência.

Ao conversar com Bernardo sobre seu desenho perguntei a ele o que a outra escola desenhada tinha de diferente desta em que ele estudava. Logo me respondeu que tinha quadra de esportes. Disse que achava bom estudar. Mostrei suas notas de anos anteriores e passamos a conversar sobre o seu desempenho na escola. Bernardo buscou explicar que seu desempenho se relacionava ao fato de que antes não queria estudar. Perguntei então o porque, ao que respondeu que era muito chato, que agora era bom. Fomos conversando sobre as diferenças que ele via deste ano, para anos anteriores, ao que ressaltou que agora tinham outra sala. Disse que estudava numa sala dentro do prédio e que agora gosta de estudar por causa da sala – “da casa ali, em cima”. Quanto às diferenças entre a classe de aceleração e as outras classes, comentou que não existem diferenças. Afirmou que acha bom estudar; que antes era chato porque os meninos da quarta série batiam nele. Complementou que os colegas da classe de aceleração não batem nele e, espontaneamente, contou que seu melhor amigo é o Inácio. Contou que a disciplina que mais gosta é matemática e a que acha mais chata é português porque acha difícil escrever. Conversei, por fim, sobre o fato de ter perguntado à professora o que era uma escola pobre. Perguntei o que ele considerava uma escola pobre.

Ele respondeu que escola pobre não tinha quadra de esportes. Ponderei com ele os recursos que aquela escola tinha. Ainda assim continuou afirmando que preferia estudar numa escola que tivesse uma quadra de esportes; que a outra escola que estudara era rica mas como era muito longe, sua mãe lhe colocara ali. .

3.4.6 A História de Gláucia

Esperei a mãe de Gláucia na escola, mas ela não apareceu. Perguntei a Gláucia e acabei descobrindo que a menina não havia entregue o bilhete à mãe como havia solicitado.. Resolvi então procurá-la, pois ficara sabendo que ela e o marido construíam uma casa próxima ao ponto final do ônibus do bairro. Enquanto subia o morro a procura da construção, uma senhora subia também, acompanhada de uma moça. Cumprimentou-me com simpatia quando percebi que as duas haviam parado em frente a uma obra. Perguntei à moça então se conhecia a mãe de Gláucia e, para a minha surpresa, aquela senhora simpática era quem eu estava procurando.

Pedi licença e expliquei-lhe meu objetivo. Em frente a construção um senhor trabalhava de forma concentrada e desconfiei que fosse o pai da menina. A senhora foi bastante cordial. Contou-me que Gláucia, quando tinha um ano e meio de idade, caiu e bateu fortemente a cabeça no piso. Quando foi ao socorro da filha percebeu que havia sangue atrás, na cabeça. Levou-a a um hospital e a menina entrou em coma. Ficou seis meses internada e passou a ter crises convulsivas desde então. Contou que um dos médicos afirmou que a menina ficou com uma “mancha no cérebro” . A mãe relatou que, mesmo usando a medicação, a menina tem crises convulsivas até hoje. Segundo contou, “fica torta de um lado, e do outro treme. Também baba bastante”. Moravam em Campo Belo do Sul e passaram a

residir em Florianópolis porque achavam que aqui haveria mais recursos. Foram até Curitiba também a procura de tratamento. Hoje, mesmo com a medicação, a menina ainda tem crises freqüentes. Acrescenta que agora as crises estão diminuindo porque está freqüentando a Igreja Quadrangular, onde participa de correntes de oração. Perguntei o que Gláucia pensava sobre tudo isso e ela me respondeu que constantemente a menina diz que não agüenta mais tomar os remédios e que tem de se apegar a Deus.

Perguntei-lhe sobre o que pensava da classe de aceleração. A mãe me respondeu que pensa que quem vai para essa classe são aquelas crianças que não aprendem, “que tem fraqueza na cabeça”. Mostrei-lhe o desenho de Gláucia e ao vê-lo a senhora logo esboçou um sorriso, comentando que ela era “uma inteligência”. Então se dirigiu ao senhor que continuava trabalhando sem cessar a nossa frente, e me disse que aquele era seu marido, pai da menina. O senhor concordou que realmente Gláucia sabia desenhar bem, e antes que eu guardasse o desenho na minha pasta a senhora insistiu e perguntou se aquele sol desenhado na folha de papel tinha sido feito por ela mesma. Ao responder que sim, ela riu numa satisfação evidente.

Passou a comentar então que há anos atrás trabalhara de empregada doméstica, mas que ganhava muito pouco. O marido era pedreiro há muito tempo, havia construído muitas casas, escolas. Um dia fez uma proposta à esposa de os dois trabalharem juntos, e até hoje é assim. A família tem uma casa no bairro Pantanal, e alugam outras também, todas construídas por eles. Agora constróem aquela, de dois pavimentos. Pretendem residir ali por causa da escola dos filhos e da sogra que mora perto e pode ajudá-los com as crianças, que são em número de quatro. Numa parte da construção pretendem fazer uma segunda casa para alugar. A mãe comentou que se preocupa com o futuro porque sabe que chegará o dia em que eles, mais idosos, não poderão mais trabalhar naquele serviço. Acrescentou que, quando aparece um serviço para fazer, eles interrompem a construção e com o dinheiro, compram mais

material para a casa. Disse que gosta de trabalhar com o marido e se autodenomina “pedreira”. O marido, lá de baixo brincou dizendo que naquele dia ela estava trabalhando de engenheira, porque só ficava olhando.

Perguntei a eles sobre sua escolaridade. A mãe contou que estudou até a quarta série e que parou de estudar para trabalhar. O pai foi até a terceira. série e parou os estudos por vontade própria. Contou o pai que a escola que freqüentava distava uns 35 Km de sua casa e atendia a quatro municípios. A mãe riu e disse que a professora ia dar aula com um cavalo, quando ia, aliás. Quanto à filha, mencionou que está gostando bastante da classe de aceleração, que quando estava num outro colégio, numa classe da segunda série, teve poucos progressos. Disse, porém, que Gláucia esquece com muita facilidade aquilo que aprendeu, quando tem uma crise, mas volta a lembrar das coisas muito tempo depois.

Quando pedi à turma para fazer um desenho sobre uma escola notei que Gláucia trabalhava lentamente. A professora observou que normalmente é assim nas atividades por causa do uso dos medicamentos. Já estava para o bater o sinal para o intervalo e muitas crianças já haviam entregue seus desenhos. Gláucia, no entanto, mal acabara de desenhá-lo. Foi até à mesa da frente para pegar lápis de cor quando o sinal bateu. Combinei com ela que já que não havia mais tempo para pintá-lo, uma vez que tinham uma outra atividade, traria o desenho noutro dia para que ela o pintasse. Assim fizemos. Dias depois, Gláucia espontaneamente pediu-me seu desenho para colorir, devolvendo-o depois de um tempo.

Quando conversei sobre seu desenho, contou que desenhou sua sala de aula e que a menina desenhada era ela mesma. Ao perguntar sobre o porquê achava ter repetido o ano, Gláucia respondeu que a mãe a havia tirado, que a mãe queria que ela fosse estudar naquele colégio. Disse que no outro ano foi mais difícil aprender porque não conseguia ler, mas que já está conseguindo ler um pouco. Ao perguntar porque no ano passado não conseguia ler,

respondeu que era “por causa que dói muito o olho da gente” e que esse ano o olho não dói mais. Indaguei sobre a diferença desse ano para outros ao que respondeu que este ano está tudo bem, que melhorou o estudo, que está estudando mais, está se esforçando mais. Perguntei se antes ela não se esforçava muito e ela respondeu que não. Quanto à disciplina que mais gosta afirma ser educação física e que aprecia brincar de voleibol com as meninas. Salientou que gosta das merendeiras. As matérias que acha “mais chatas são as difíceis”, matemática segundo ela. A matéria que mais acha fácil é fazer desenho, pintar.

Quanto às crises que por vezes tem na escola, afirmou que está melhorando porque está indo para a igreja. Segundo relatou, depois que passou a freqüentar, não teve mais crises. Contou que esquece o que aconteceu, depois de ter tido a crise, mas que não esquece o que a professora lhe ensina antes. Ainda sobre sua doença, contou que passou a ter as crises após uma queda na área da casa da avó.

Quando encerrava minhas atividades de coleta de dados, Gláucia teve uma crise convulsiva. Estavam todas as crianças da turma, inclusive ela, assistindo a apresentação de um boi de mamão da escola quando ocorreu o episódio. Foi levada às pressas para a biblioteca e lá ficou na companhia da professora. A diretora telefonou para sua mãe vir buscá-la, pois sabiam que a menina ficaria um pouco desorientada depois. Fui até a biblioteca e fiz companhia a professora enquanto Gláucia dormia, já tranqüilamente sob um colchonete. De vez em quando apareciam funcionários da escola para saber sobre seu estado.

3.4.7 A História de James

Pedi à mãe de James que fosse até à escola para conversarmos, aproveitando o período de matrícula. Ela chegou na hora marcada e, após ouvir os objetivos da minha pesquisa, logo

afirmou que o filho era muito “revoltado”. Disse que James era assim também em casa, mas que, de uns tempos para cá, começou a mudar. Segundo percebia, a mudança no comportamento do filho deve-se ao fato de estar se separando do marido. Estão separados a cerca de um mês, depois de um casamento de 12 anos. Contou que haviam muitas brigas. O marido bebia (parou de beber há três semanas da data da entrevista) e quando alcoolizado, se tornava agressivo. Contou que James já foi muito “judiado”, inclusive quando ainda estava por nascer. Segundo ela, ainda assim o filho não quer aceitar a separação do casal e que no momento, está morando com o pai. Os outros filhos estão com ela, na casa de parentes. Relatou que este foi seu segundo casamento e que se separou do primeiro marido pelo mesmo problema. O filho mais velho, de 16 anos, é “revoltado” como James. A filha adolescente, de 15 anos, nunca deu muita importância para o que acontecia em casa e resolveu cuidar da sua vida, estudando, como faz sua outra filha, de seis. Contou ainda que seu pai também é alcoolista e também se tornava agressivo com frequência, mas sua mãe acabou se submetendo a situação. O pai do ex-marido também bebia e, da mesma forma, era agressivo em casa. Concluiu que o filho é “revoltado” porque tem motivos para ser. Afirmou que o entende, e que quer respeitar a sua vontade de morar com o pai, embora deseje e esteja lutando pela sua guarda. Por fim se colocou a disposição para falar novamente comigo, se eu precisar, e saiu, deixando as notas de uma história que já ouvi muitas outras vezes e que nem sempre tiveram tão corajoso desfecho.

Eu e James brincamos algumas vezes com o gravador na sala de aula. Não havia outras crianças ali porque estávamos no horário extra-escolar. Como não estava presente quando da primeira atividade, pedi para que fizesse o desenho de uma escola, o que ele prontamente atendeu. Terminada a atividade, mostrei suas notas de outros anos e passamos a conversar, ora sobre a escola representada, ora sobre seu desempenho escolar. Disse que suas

notas não foram boas em anos anteriores porque ele não estudava, só fazia bagunça. Afirmou que parou de fazer bagunça depois que compreendeu que isso não o levaria a nada. Disse que no ano passado estudar era muito ruim, que agora é bem melhor e elogia a professora atual. Perguntei se existiam outras diferenças entre o ano passado e esse. Respondeu que a sala de aula do ano passado era muito “apertadinha”, ao contrário daquela em que estudam, que é ampla. Prosseguiu dizendo que, no começo do ano, quando estavam naquela sala apertada, era pior ainda. Quanto ao seu desempenho na escola, disse achar que esse ano está aprendendo e que tirava notas baixas porque não estudava. Embora já tivesse afirmado que não gostara de estudar por causa do tamanho da sala, voltei a insistir e perguntei a ele o porque de no ano passado não ter vontade a estudar. Respondeu que não sabia. Depois contou que é porque este ano está morando com o pai e que ele o coloca para estudar. Comentou que essas mudanças ocorreram há pouco tempo, e que agora seu pai cuida para que ele estude. Refletiu que antes, quando os pais moravam juntos, ficava nervoso e daí não tinha vontade de estudar. Por fim disse que não queria falar sobre as coisas que aconteciam na sua casa antes da separação dos pais, e respeitei sua decisão. Voltei a conversar sobre a escola e ele, de cabisbaixo, passou a rir quando a professora que, após perceber que havíamos terminado a entrevista, entrou na sala e brincou contando que, no começo do ano, James brigava muito com ela.

3.4.8 A História de Inácio

Fui conversar com a mãe de Inácio em seu trabalho. Sentadas na sala reservada ao descanso dos funcionários – uma pequena cozinha, ela contou que morava com os filhos em Alagoas, num município pequeno. Resolveu mudar de cidade com seus três filhos pois onde moravam era muito difícil conseguir emprego. Sonhava com uma vida melhor para eles.

Então uma cunhada conseguiu-lhe um emprego, esse que mantém até hoje. Vendeu o que tinha lá e veio morar em Florianópolis. Desde que mudou de cidade acorda muito cedo todos os dias para trabalhar. Atravessa o morro por onde corta caminho, pois de ônibus teria de gastar dois passes para a ida e mais dois para a volta. Os filhos fazem o mesmo percurso que a mãe para ir a escola, mas voltam mais cedo para casa. Ela me contou ainda que no município onde moravam havia apenas um colégio muito distante de sua casa. Por essa razão nenhum dos três filhos estudara antes. Assim, embora tenham 17, 15 e 10 anos, há apenas três anos freqüentam a escola.

A mãe me contou ainda que hoje está enfrentando um problema sério pois os dois filhos mais velhos, aptos a freqüentar a quinta série, terão de mudar de escola. Já fora conversar com a diretora do outro colégio indicado que lhe disse que seus filhos eram grandes demais para matricular-se nessa série, e lhe sugeriu que eles fossem trabalhar. A mãe disse que seus filhos manifestam o desejo de continuar estudando e que temia matriculá-los em período noturno pois onde moram há muita violência. Emocionada, comentou que tem vontade de voltar para sua cidade natal, e que sente muitas saudades da mãe, com quem sempre fala por telefone. Disse que os filhos não querem voltar e que, de qualquer forma, não teria como pagar as passagens e a alimentação durante a viagem.

Conversei com Inácio e lembrei-me imediatamente de Anderson, que já havia entrevistado. De rosto quase grudado ao colo, ele mal conseguia me olhar. Falava muito baixo, e era difícil, inclusive, entender o que ele dizia, que se limitava a responder perguntas que eu fazia para travarmos uma conversa. Disse que já estudara em outra escola antes, em Maceió, e que não sabia porque saíram da cidade. Perguntei a ele o que achava de ter repetido o ano e ele respondeu que não sabia ler e, por isso, teve de repetir. Perguntei porque não sabia ler e ele respondeu: “porque não sabia ler”. Contou que a matéria que mais gosta é português,

que tinha vontade de saber ler. Depois, comentou que não aprendia a ler porque não tentava. Disse que já está conseguindo ler um pouco e lê uma frase para mim.

3.4.9 A História de Luciana

A mãe de Luciana nasceu no Paraná e, aos 8 anos de idade, foi morar em São Miguel D'Oeste. Há alguns anos atrás veio para Florianópolis, mas ficou apenas por três meses. Depois de um tempo vendeu o que tinha por lá e foi morar no município de Palhoça, vizinho à capital. Na entrevista contou que conseguiu madeira para fazer sua casa através de um programa de televisão. Depois morou em Barreiros, e, em seguida, retornou à Palhoça. Pôs, então, os filhos na Fucabem, que passaram a permanecer na instituição o dia todo e voltavam para dormir em casa. Frequentaram a Fucabem por três anos. Resolveu então vir residir em Florianópolis e foi morar no morro da Caiera. Sustentava a família só com o dinheiro ganho em faxinas. Resolveu mudar-se de lá porque, segundo ela, havia muita “fofoca”, e não tinha água corrente, o que lhe trazia grande transtorno. Sua casa era perto de um poço, e isso também lhe dava preocupações com relação à segurança das crianças. Mudou-se, então, para outro bairro próximo, esse que hoje reside.

Moram com ela e Luciana, uma filha de 21 anos, com seus dois filhos. Perguntei sobre o desempenho escolar de Luciana, e ela respondeu que acha que está se saindo bem na escola. Afirmou que ela é bem esperta, que faz todo o serviço da casa. Para ela, a professora do ano passado não sabia ensinar bem, por isso a filha não aprendia. Salientou, por fim, que ela, mãe de Luciana, quando pequena, tinha muitas dificuldades na escola, porque faltava muito à aula para trabalhar na roça com a família. Depois de seis anos sem muito sucesso, desistiu de estudar, parando seus estudos na segunda série.

Luciana, por sua vez, contou-me que sempre gostou de estudar. Lembrou que quando morava na Palhoça estava quase passando de ano, até que sua mãe resolveu mudar-se de casa e transferiu o colégio das crianças. Acha que, pelas freqüentes mudanças da família, não conseguia passar de ano. Após pensar um pouco, afirmou que já era para estar na terceira série, mas sempre acabava perdendo o ano por causa dessas transferências. Contou que estudou num colégio da Palhoça, noutro na Caieira e agora, naquele, e que nesse período, ficou dois anos sem estudar. Ao lhe perguntar porque está na classe de aceleração, e não na segunda série, ela respondeu que era muito grande para estar na naquela turma. Acha a classe de aceleração “legal”. A diferença que vê da turma desse ano, para a turma do ano passado, é a de não saber nada antes, e concluiu afirmando que agora sabe. Contou que nas escolas em que estudava, aprendia mais matemática, por isso acredita saber bastante sobre essa disciplina. Para ela, não lhe ensinaram direito o português, e explicou afirmando que nem as letras do seu nome sabia antes. Afirmou que hoje sabe escrever.

Ao conversamos sobre seu desenho, riu, dizendo que desenhara sua amiga Cleusa, com quem gosta de fazer os trabalhos em classe. Contou que a professora não as deixa fazer os trabalhos juntas porque elas sabem, e os outros não. Assim, ao fazerem os trabalhos com os colegas, ajudam a ensiná-los. Contou que tem uma irmã com o mesmo nome da amiga, e não sabe quanto sua mãe estudou, mas que ela sabe ler e escrever. A irmã trabalha como empregada doméstica e, segundo contou, não gosta de ir a escola, de estudar. Salientou que ela, Luciana, quer estudar bastante para ser médica. Para ser médica diz saber que precisa estudar bastante, e fazer o curso. Ao perguntar o porque de sua opção pela medicina, respondeu afirmando que acha legal poder curar as pessoas. Contou ainda, que antes era “doentinha”, que ficou internada 11 dias num hospital. Nessa época, moravam na roça e um dia apareceu uma “vijage”. Perguntei o que era isso, e ela responde que “vijage” é quando

uma pessoa que já morreu há anos, aparece. Continuou sua narração, comentando que ela e a mãe estavam indo à cavalo para a casa da avó, quando a mãe viu a pessoa morta. O cavalo, então, se assustou e elas caíram no chão. Comentou que a mãe fez uma promessa para que ela ficasse boa. Fora esse episódio, pondera dizendo que faltava muito à aula também, por gripe e “pontada”. Quando perguntei qual a matéria que mais gosta, ela riu e respondeu: “a matéria que eu mais gosto é claro que é a matemática”. Disse que não gosta muito de educação física. Contou, por fim, que viajou recentemente de avião para Porto Alegre, numa atividade da rede Municipal de ensino.

3.5. COMPREENDENDO A CONCEPÇÃO DE ESCOLA E DE DESEMPENHO ESCOLAR: ANÁLISE DAS FALAS DAS CRIANÇAS E DAS SUAS FAMÍLIAS

3.5.1. Da concepção de escola/escolarização:

Iniciei as entrevistas com o pressuposto de que a escola para as crianças, ou pelo menos para a maioria delas, seria algo enfadonho, dada as repetidas experiências de fracasso. Esse pressuposto partiu da revisão de algumas das literaturas que tive acesso. Silva et al (1997, 43-44), por exemplo, esclarecem que formas de resistência a aprendizagem são mais esperadas por aqueles que repetem e repetem os conteúdos. Alertam os autores que há uma *pedagogia da repetência*¹⁴, que acredita que a mera repetição dos conteúdos pode levar a superação do fracasso escolar. Assim, concluem os autores, essa pedagogia da repetência, acabando gerando novos fracassos.

¹⁴ Termo usado pelos autores.

Ainda sobre como ir à escola pode tornar-se desagradável, Franchi (1993) salienta a inutilidade de alguns saberes e a conseqüente distância entre aquilo que a criança aprende e a vida real: “De um lado, os alunos são submetidos a contínuos trabalhos com notas, questionários que chegam a lhes causar tensão e ansiedade; de outro lado, recebem da escola um mundo de conteúdos insólitos que não têm significação nem utilidade imediata para eles (...)” (Franchi, 1993, p.xii).

Talvez esses conteúdos, insólitos ou não, nunca tenham mesmo utilidade, como afirma Arroyo:

Nós não dominamos, não precisamos dominar uma grande percentagem de “saberes” sobre os quais nossos filhos são avaliados, e até são reprovados, nas cinco “disciplinas” que têm de suportar cada dia, por 200 dia anuais, por oito anos de suposta educação básica.(...) Conceitos descartáveis dos quais nós, cidadãos adultos, não precisamos para o exercício de nossa cidadania, mas que continuam servindo para disciplinar mentes e para excluir 80% dos cidadãos comuns do direito a uma experiência educativa e cultural rica, para a qual têm apenas o escasso tempo de formação que a sociedade lhes permite”(Arroyo, 1997, p. 22).

Segundo Arroyo (1997), muitas vezes são esses pequenos saberes, não aprendidos, que justificam a reprovação. Assim, salienta o autor, embora a consciência do direito a educação básica tenha avançado, a escola mantém a mesma *ossatura rígida e excludente*¹⁵ de um século atrás, preocupada que está com o domínio seriado e disciplinar de um rol de habilidades e saberes.

¹⁵ Expressão usada pelo autor para definir a estrutura piramidal mantida pela escola.

Outro aspecto dessa mesma questão é o de que a criança não escolhe se quer ir ou não à escola – ela é levada por um adulto que escolhe por ela. Terige (1997) comenta que se tende a ver o espaço escolar como o contexto natural do desenvolvimento da criança. Com isso perde-se a perspectiva de que a escola é um dispositivo que produz e que existe justamente porque *deve* produzir, formas particulares de desenvolvimento infantil. Não pretendo fazer apologia à liberdade de escolha da criança, até porque entendo que a escola pode constituir-se num outro espaço que não o de reprodutora da ideologia dominante, não o de aparelho ideológico do Estado, para usar a concepção althusseriana, mas de revolução das idéias como bem aponta Mochcovitch (1988) na sua revisão de Gramsci e seu conceito de intelectuais orgânicos. No entanto, cabe observar que a despeito de como a escola pode levar a essa revolução de idéias, ou ainda, tornar-se uma via de acesso à escrita, aquisição hipervalorizada nos tempos globalizados de hoje, muitas crianças tenderiam a escolher ficar em casa, ao invés de irem para a escola, se pudessem optar. Adiante comentar-se-á um pouco a respeito de como a escola vai perdendo o caráter lúdico e, portanto, encantador da pré-escola, à medida que a criança avança nos anos escolares.

A despeito dessas considerações, ao perguntar o quê as crianças participantes da pesquisa achavam da escola e do estudar, à exceção de Rui, todas afirmaram que gostavam.

“- Acho bom” (Cleusa).

“- Bom” (Bernardo).

“- Estudar...legal”(Inácio).

“- Eu gosto de vir na escola (...) Eu acho legal” (Luciana).

Uma das crianças referiu-se de maneira muito singular ao estudar:

“- Estudar faz bem para a saúde (... faz bem) para aprender a ler”(Jussara).

Parece que aqui surgem pequenos sinais daquela concepção, certamente apreendida, do binômio doença/fracasso escolar. Por que, para Jussara, “ estudar faz bem para a saúde”? Porque certamente ela aprendeu com alguém que aquele que estuda é saudável, e aquele que não estuda é doente, ou melhor falando, aquele que aprende é saudável, e aquele que não aprende, é doente. Na entrevista, Jussara afirmou também que antes não gostava de ir a escola e justifica dizendo:

“Elas (as professoras) gritavam muito. (...) Eu ficava doente (...) Não gostava (de estudar). Ia (para a escola) pra aprender. A mãe mandava, mas eu preferia ficar em casa. (...) Agora é bom (Jussara)

Valla (1992, p. 16) salienta que foi constatado em pesquisa realizada no Rio de Janeiro que uma imagem da classe trabalhadora é incessantemente construída: a de que os pais não motivam seus filhos para os estudos, do trabalhador acidentado não ter prestado atenção, do pai do filho desidratado não oferecer os cuidados necessários à criança. Fala assim o autor da “culpabilização da vítima”.

Patto (1990, p. 196-203), referindo-se à mesma questão, comenta que em pesquisa realizada na cidade de São Paulo, observou que circulavam livremente pela escola, preconceitos e estereótipos sobre o pobre e a pobreza. Da diretora ao porteiro ouviu acusações de que a família deixa a criança entregue a própria sorte, tem defeitos morais e distúrbios psíquicos, é desestruturada na sua organização, bebe, tem instabilidade geográfica e exige que as crianças trabalhem. Mais do que o discurso dos profissionais dessa escola, mais do que a distância entre aquilo que a escola ensina e a vida real exige, observada por Franchi (1993), um muro alto e um portão de ferro descritos por Patto (id), simbolizam a distância que a escola pretende manter da comunidade e o controle da primeira sobre a segunda. Patto (id)

conclui que quanto menor o poder daquele que usa dos serviços, maior será o poder daqueles que prestam o serviço: nesse caso os profissionais da escola.

No entanto, a despeito das distâncias e das múltiplas repetências, muitos pais insistem em manter seus filhos na escola. Segundo Franchi (1993), a preocupação com os estudos dos filhos é muito maior para os pais trabalhadores que vêem no diploma o acesso a cargos mais remunerados, embalados que estão, por uma ideologia liberal. Cabe aqui, então, observar a inconsistência dessa imagem das classes trabalhadoras, denunciada nas pesquisas dos autores consultados. A mãe de Jussara, como bem conta a menina, a *mandava* para a escola e, embora não gostando da forma como a professora conduzia a aula, Jussara obedecia. Certamente existem aquelas famílias que deixam a criança largada a própria sorte, aquelas que apresentam dificuldades na sua forma de organização, aquelas que por algum motivo, mudam de residência freqüentemente, como a família de Luciana. Outras ainda há, com problemas relativos a adição de drogas ou que exigem que suas crianças trabalhem, dificultando a permanência na escola. No entanto, não necessariamente são famílias das camadas populares. Aliás, estudos¹⁶ demonstram que a violência contra a criança, é dos fenômenos mais “democráticos”, e perpassa todas as classes sociais, credos e raças.

Como os pais são acusados de negligência, muitas crianças são acusadas de não se interessarem pelos estudos. Collares e Moysés (1996, p.162) observaram em pesquisa realizada sobre a medicalização do fracasso escolar que o absenteísmo é uma das preocupações de diretores e professores. Salientam as autoras que a preocupação é louvável, no entanto, as explicações para isso são das mais tenebrosas: a falta as aulas se dá pelo desinteresse de aprender, pela preguiça, porque as crianças preferem ficar nas ruas, e ainda, porque são rebeldes, porque são maus alunos. Destacam as autoras que a motivação é

percebida como um processo exclusivamente interno da criança e do qual a escola não tem responsabilidade. As pesquisadoras observaram que parece não haver a preocupação em saber, no caso das crianças que faltam com frequência as aulas, o porquê delas não gostarem de ir a escola, o porquê, enfim, delas não gostarem da escola. Pelo menos uma das possíveis respostas a essa questão parece bem clara na fala de Jussara. Seu desinteresse em frequentar as aulas devia-se ao fato de não aprovar a forma como a professora anterior conduzia a aula. Segundo relata, isto acabou com a troca da docente e, hoje, apesar dessa experiência, acha que estudar é bom.

Outras crianças participantes da pesquisa, como Jussara, mencionaram que em anos anteriores não gostavam de estudar e que, agora, passaram a gostar. É possível considerar, pois, que estudar, embora escolha do adulto, embora os conteúdos insólitos, embora a disciplina rígida e embora as múltiplas repetências ainda é, para a maioria das crianças participantes da pesquisa, bom.

Esse discurso tem nuances singulares na fala de Bernardo. Conta a criança que antes achava chato estudar e justifica dizendo que era importunado por colegas de outra sala, alunos da quarta série – nada de surpreendente já que Bernardo é portador de hemiparesia e certamente sofre com a discriminação. Carneiro (1997) esclarece que a segregação que sofre a criança portadora de deficiência no Brasil é somada a toda a história de exclusão de parte das populações marginalizadas. A exclusão, por sua vez, segundo Arroyo (1997) está materializada na cultura escolar.

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para estas suas crenças, seus valores, suas

¹⁶ Nos referimos aos estudos de Azevedo e Guerra, pesquisadoras do Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) PSA/IPUSP, da Universidade de São Paulo.

expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição. (Arroyo, 1997, p. 17)

A exclusão do diferente está assim materializada não apenas no conjunto de práticas dos profissionais, como também no dos alunos. Oliveira (1994), apontando a necessidade de estudos sobre o autoconceito do aluno, sugere que a organização da classe como grupo, as formas de relação estabelecidas entre o aluno e o grupo, as pressões que o grupo exerce sobre o aluno e os valores que perpassam essas interações, entre outros aspectos, façam parte das atenções no universo dos estudos. Na pesquisa realizada em escola da rede municipal de ensino de Campinas (id), a autora observou que traços físicos de negritude levavam algumas crianças a serem discriminadas pelos colegas. Tal qual a cor, a deficiência também está envolta de preconceitos. Não causa surpresa, portanto, a fala de Bernardo de que era importunado por colegas, e por isso achava chato estudar. Na entrevista revelou que, hoje, ao contrário, “gosta de estudar”. O que leva Bernardo a gostar de estudar agora provavelmente é um conjunto de aspectos que jamais seria possível determinar ao certo. No entanto, entre outras hipóteses, o fato de estar entre crianças que, como ele, fracassaram, independente das possíveis explicações que Bernardo poderia elencar para responder sobre as causas desses fracassos, parece tornar o seu “fracasso” mais tolerável. Ou seja, ele não é o único diferente.

É necessário deixar claro que não se está defendendo as classes especiais. Carneiro (1997), embora destaque que a criação das classes especiais nas escolas de ensino regular possibilitou a integração de alunos portadores de deficiências à rede, salienta que essa ampliação de vagas passou a se constituir em mais um elemento de seletividade social, dado que muitos alunos, com supostos problemas de aprendizagem, passaram também a integrar tal classe. Salienta a autora, subsidiada pela ótica vygotskyana, que os processos de aprendizagem em que a criança interage com parceiros mais experientes, impulsionam os processos de desenvolvimento. As classes especiais, nessa tentativa insólita de homogeneização das classes, acaba servindo a essa seletividade social, denunciada por Carneiro (id).

Retomando Abramowicz (1997, p. 166), quando refere que na escola não há lugar para a diferença, partilho da idéia de que a democracia na escola não deve ser apenas a possibilidade de livre acesso, mas a permanência que se dá exatamente pelo acolhimento das diferenças. A construção dessa pedagogia que não receie a diferença do Outro, sugerida pela autora, é que deve resultar em benefícios à aprendizagem e ao desenvolvimento daqueles, como Bernardo, portadores de necessidades especiais.

Retornando à discussão anterior, outras crianças manifestaram também que antes não gostavam de estudar. Suzete, irmã de Anderson e Vanda, afirma que hoje está mais madura e percebe a necessidade do estudo. Assim, a compreensão de que estudar leva a ascensão social, como Franchi (1984) destaca do discurso dos pais, passa a ser fala de Suzete, no movimento apontado por Oliveira (1994), respaldada em Bakhtin, de apreensão e transformação das palavras alheias em próprias.

Inácio se lança a um desafio. Ao conversar com ele sobre o estudar perguntei quais suas disciplinas preferidas. Ele disse que a disciplina que menos gostava era Ciências “

(...)porque é fácil. (...)Português é difícil". O desejo de Inácio e de seus irmãos de estudarem, manifestado no discurso da sua mãe, parece se confirmar nas palavras de Inácio, que relaciona sua repetência ao fato de não ter aprendido a ler. Para ele, Português é difícil, mas, acreditando que sua aprendizagem é a garantia de sucesso na escola, é a disciplina que mais gosta. Outra vez desmorona o discurso da falta de interesse da criança pelos estudos. Mais do que isso, o desejo de Inácio não é apenas o de estudar: ele sonha em ser professor de português:

"(O que quer ser) Ser professor (...)ensinar português" (Inácio).

Gláucia, que certamente não tem levado uma vida muito fácil, dado as freqüentes crises convulsivas e o uso dos medicamentos que sonha em poder abandonar, ao contrário de Inácio, comenta:

"- Só as facinha que eu não acho chata. As difícil – a de matemática.

- O que é fácil?

- Fazer desenho, pintar..." (Gláucia).

Como se pode observar pelas entrevistas, Gláucia tem boas habilidades com o desenho e é elogiada pela mãe por isso. Pude perceber também as dificuldades da menina em acompanhar o ritmo das atividades. Como relatado, Gláucia foi à última a entregar o desenho quando da atividade coletiva. O uso de substâncias psicoativas como os anticonvulsivantes é apontado por Schwartzman (1996) como uma das possíveis causas de distúrbios escolares¹⁷. O que quero destacar não são conjecturas sobre as causas do fracasso escolar desta menina, até porque não tracei isso por objetivo. O que pretendo apontar são as preferências de Gláucia

¹⁷ Uso aqui a expressão adotada por Schwartzman porque compartilho da idéia que, dentre as crianças que fracassam na escola, há aquelas, embora em número reduzido, que apresentam problemas para aprender, cujas causas são explicadas por déficit intelectual, presença de lesões ou disfunções cerebrais, déficits sensoriais, etc.

pelo desenho e pela pintura e a importância que dá a essas atividades, como se essas fossem também disciplinas. As disciplinas fáceis, que para ela são o desenho e a pintura, não são chatas, até porque ela consegue realizá-las muito bem, embora as vezes não consiga concluí-las. Mais do que isso, ainda recebe elogios pela sua produção. Há que se convir que a vida já traçou a Gláucia um grande desafio: controlar suas crises convulsivas. Embora persista nessa outra luta – a de vencer o fracasso na escola – ela espera por coisas mais fáceis.

Essa viagem em torno da fala de Gláucia remete a outro porto – o da teoria – certamente mais seguro do que as incursões dirigidas à compreensão dos discursos das crianças. Revisitando a teoria, encontra-se o trabalho de Xavier e Rodrigues (1997) que apresentam algumas das conclusões de um ciclo de debates aberto às escolas pela Faced/UFRGS. Comentam as autoras que uma das constatações levadas a debate foi a de que a “riqueza” dos materiais usados na pré-escola, aos poucos, à medida que a criança avança na escolaridade, desaparecem da sala de aula. *“A escola não se permite considerar o lúdico, o “extramuro”, os momentos de lazer, os problemas contemporâneos, o cotidiano do aluno como espaços educativos (...)”* (Xavier e Rodrigues, 1997: p. 84). A aprendizagem através do lúdico e do colorido dos materiais da pré-escola, é substituído pela aula, pelos exercícios de fixação, pela obrigação em aprender a ler e escrever, pelas folhas mimeografadas da primeira série. Retoma-se, assim, a questão de que estudar pode tornar-se enfadonho. Ou seja, *“(...) a escola de hoje, onde não há mais palmatória, onde quase não há castigo, não tem uma imagem melhor, em relação à alegria, do que a mais rude escola do passado”* (Snynders, 1993 apud Xavier e Rodrigues, 1997).

Ainda sobre o estudar, muitas das crianças comentaram que achavam Português uma disciplina difícil. Como se poderá identificar a seguir, relacionam sua repetência ao fato de não terem aprendido a ler.

“Português é muito difícil (Bernardo)”.

Aprender a ler e a escrever é então, para muitos deles, a finalidade da primeira série. Aliás, dada a importância que se vem dando a essa aquisição, como alguns autores consultados tem alertado, não parece surpreendente que essa seja, hoje, a meta da pré-escola, que cada vez mais cedo vem introduzindo a criança pequena no mundo dos códigos escritos.

Ainda a respeito do escrever, observa Smolka (1988, p. 26) que *“...o sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos.”* Aprender a ler e a escrever foi difícil para muitos pais das crianças participantes desse estudo. Alguns deles, inclusive, não são alfabetizados, tendo também sido vítimas desse processo de exclusão e certamente as explicações para seus fracassos na escola se assemelham, em muito, àquelas que hoje são dadas aos fracassos de seus filhos. A exemplo disso, lembre-se a explicação dada pela mãe de Rui à repetência do filho: a de que o menino tem cabeça *fraca* como o pai. Não pretendo me alongar nessa discussão porque desejo retomá-la a seguir, mas quero destacar que estar na primeira série é, para muitas das crianças, difícil, porque aprender a ler e a escrever – aprender o Português é difícil.

Há certamente para alguns deles o desejo de desafiar o difícil. Inácio quer ser professor e Luciana quer estudar medicina.

“ - Eu quero ser médica ”

- E o que precisa para ser médica?

- Estudar bastante, ir pro curso ”

- Porque você quer ser médica?

- Porque sim (...É bom) curar as pessoas”(Luciana).

Então, explicações do tipo: a criança não se interessa em aprender, é preguiçosa, prefere ficar nas ruas, é rebelde, é mau aluno, que destaquei da pesquisa realizada por Moysés e Collares (1996) sobre a medicalização do processo ensino-aprendizagem, caem por terra. A despeito do desafio – já que lhes parece difícil, se conserva o desejo.

É Bernardo quem distingue a escola pobre da escola rica. Diz já ter estudado numa escola rica, mas que saiu porque era longe da sua casa. Cabe observar que a escola rica, mencionada por Bernardo, também é pública. Ao perguntar a ele o que era uma escola pobre, responde imediatamente: “*Não tem quadra*”. Assim, para Bernardo, a escola em que estuda hoje é pobre, porque não tem quadra. O raciocínio parece simples, mas é preciso concordar com sua lógica implícita: há escolas ricas, certamente construídas para ricos, e há escolas pobres, construídas para pobres. Parece-me que suas reclamações não são mais do que reclamações do mínimo: mais espaço. Até porque na sua condição, sendo portador de hemiparesia, a atividade física é mais que necessária – ele fez fisioterapia e natação como tratamentos à sua deficiência física. Não é à toa, portanto, que observa a necessidade da quadra de esportes.

A questão é que no Brasil, dadas as extensas desigualdades sociais, dadas as dificuldades de acesso aos serviços básicos, como bem destaca Valla (1992), passa-se a exigir do poder público a criação dos serviços e não a sua qualidade. Embora tenha percebido que há preocupações dos profissionais da escola em torno da melhoria da qualidade do ensino, povoava dentre as suas preocupações mais imediatas, a construção da quadra de esportes. Nada mais do que esperado: as crianças pedem e as crianças precisam. As aulas de Educação Física, que eram realizadas na frente da escola, dentro do pátio, eram sempre interrompidas quando havia necessidade de transitar algum veículo. Além disso, o espaço era pequeno, o

que dificultava, certamente, a efetivação de uma proposta pedagógica da educação física que tivesse concordância com objetivos voltados ao pleno desenvolvimento das crianças.

Advogando em favor de 8 séries em 8 anos, Valla (id) discute a questão dos investimentos que o poder público disponibiliza para o consumo coletivo. Relembrando o exposto na revisão bibliográfica, comenta o autor que o dinheiro público têm dois destinos: um para o consumo coletivo, outro para a infra-estrutura industrial. Valla (id) destaca que os serviços públicos têm uma relação estreita com as políticas públicas na medida em que há uma escolha na determinação das verbas. Assim é uma escolha política a destinação de mais verbas à educação e à saúde, serviços mais do que básicos, necessários e desejados.

3.5.2. Do desempenho escolar/ das repetências no olhar das crianças

Como pode ser observado no relato breve das entrevistas, várias foram as argumentações das crianças participantes do estudo sobre seus desempenhos escolares. Todas, excetuando-se Anderson, referem-se de alguma forma às suas histórias de repetência e trazem explicações das mais diversas: Rui, porque não estudava em casa, porque não conseguia ler; Vanda, porque faltava muito as aulas; Suzete e Inácio, porque não se esforçavam; Cleusa e Jussara, porque a professora era ruim, brigava muito; Bernardo, porque não quis, porque antes achava chato estudar; Gláucia, porque doía o olho; James, porque não gostava e só queria fazer bagunça; Luciana, porque mudava sempre de escola.

Muitas dessas crianças, mesmo que trazendo explicações diversas, relacionam a repetência ao fato de não terem aprendido a ler e expressam certa confusão demonstrando que não entendem porque não aprenderam. Segundo Smolka (1989) parece que aprender a ler e a escrever é a única coisa apresentada como importante na primeira série. Quando do ingresso

na escola, todas as atenções se voltam ao ensino da leitura e da escrita. Afirmar a autora em outra obra:

Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita. As atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os “pré-requisitos da alfabetização”, apoiando-se nas noções de “maturidade” e na aquisição dos “mecanismos de base” como coordenação motora, lateralidade e outros (Smolka, 1988, p. 17).

Aliás, cabe acrescentar que parece haver hoje um consenso de que a alfabetização já seja, pelo menos, iniciada na pré-escola. Schwartzman (1996) salienta que tem assistido com frequência, em boa parte das escolas, a *síndrome do apressamento infantil*¹⁸, ou seja, a exposição cada vez mais precoce da criança, à aprendizagem formal da leitura e da escrita.

A despeito da discussão da polêmica da prontidão, a escrita é tida freqüentemente como essa mera habilidade motora. Sendo assim não surpreende, por exemplo, o fato de Vanda comentar que não entende o porquê não conseguiu aprender a ler e escrever. Já Gláucia, quando questionada sobre o que lhe levou a repetir o ano, buscou a explicação que lhe pareceu mais coerente:

“Por causa que eu não conseguia ler(...) É por causa que dói muito o olho da gente” (Gláucia).

¹⁸ Expressão adotada pelo autor.

Há que se pensar nos fatores de ordem biológica que podem levar a problemas com a aprendizagem. Entre estes, Schwartzman (1996), destaca as lesões ou disfunções cerebrais, o uso de medicação psicoativa e os defeitos sensoriais como alguns desses fatores que podem trazer prejuízos a criança. No entanto, aponta Vial (apud Franchi, 1993) que dada a frequência com que se atribui o fracasso escolar a fatores de ordem patológica, parece ter se tornado difícil distinguir aquelas crianças cujas dificuldades são de fato de ordem patológica, daquelas cujos problemas são criados ou acentuados pelo sistema escolar. Gláucia, como relatado anteriormente, após uma queda passou a apresentar crises convulsivas frequentes e até hoje, embora medicada, continua a apresentar crises periódicas. É difícil, portanto, distinguir o que leva Gláucia a repetir de ano: seria alguma lesão cerebral adquirida na queda? Seria o uso dos anticonvulsivos? Seria algum déficit visual que lhe dificulta a aquisição da escrita? Ou seriam os mesmos fatores “ocultos” que levam milhões de crianças brasileiras, absolutamente normais, ao fracasso na escola?

Buscando uma explicação para o que não entende, Gláucia fala que hoje aprende porque o olho não lhe dói mais. Porém, sem estar muito convencida disso, demonstrou contradição quando referiu:

“Melhorou o estudo (...) eu tô me esforçando mais” (Gláucia).

Outras crianças, a exemplo de Gláucia, também procuraram explicar suas dificuldades na escola dizendo que não haviam se esforçado o suficiente:

“Não sabia ler(...) porque eu não tentava” (Inácio).

“Eu não quis estudar...” (Bernardo)

Essa *ideologia do esforço* (Patto, 1996, p. 178) como condição para o sucesso, permeia, segundo pude observar, não apenas o discurso de professores, mas também de

muitos alunos e pais, que apreendem o discurso oficial. Suzete, a exemplo dos colegas, conta que não gostava de estudar, por isso não aprendia e que agora está aprendendo porque está se *esforçando* mais.

Em pesquisa com adolescentes no Centro de Apoio Escolar “Aprendendo”, da cidade de San Luis, Argentina, Gomez e Morán (1999) observaram que 87% dos sujeitos participantes do estudo atribuíram o fracasso escolar, à falta de interesse no estudo, 9% ao professor e 18% a causas das mais variadas como a falta de material, falta as aulas, ter outras atividades a cumprir, etc. Concluem os autores que a escola secundária tradicional, que baseia a aprendizagem na memória, é confrontada com jovens que, à sua maneira, pedem uma forma diferente de participar do processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo com Smolka (1988) sobre a constatação de que o contexto cultural, sobretudo o urbano, é permeado pela escrita e que a aquisição tanto da escrita quanto da leitura se tornaram uma atividade social cuja finalidade cada vez mais se acentua e se propaga, pensar que algumas crianças deliberadamente opõem-se ou não se interessam por adquiri-la, é, no mínimo, um contra-senso. Pensar, no entanto, em algumas formas de resistência a condições extenuantes de aprendizagem, não parece uma conclusão equivocada.

Referindo-se à importância que é dada a aquisição da escrita e da leitura na primeira série, Smolka (1988) conclui afirmando que “(...) em salas desnudas e superpopulosas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma “opção” a que o professor recorre para poder sobreviver, cotidianamente, disciplinadamente, com quarenta crianças, onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimentos” (Smolka, 1988, p. 17).

Ao perguntar a Bernardo porque ele não quis estudar, na tentativa de continuar explicando ele responde:

“É muito chato, agora é bom (...) Tem outra sala” (Bernardo)

Vanda conta também que a escola mudou, que *“no ano passado era tudo pequeno”*, e James comenta que a sala de aula era *“apertadinha”*..

De fato há que se reconhecer que hoje a sala de Bernardo, Vanda, James e de seus colegas é outra. Ampla, bem ventilada, silenciosa por estar localizada num espaço geográfico diferente do prédio principal da escola, a sala da classe de aceleração I da escola participante da pesquisa, oferece certas condições que indubitavelmente auxiliam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Há na sala, além da mesa do professor, do quadro negro e das mesas e cadeiras dos alunos, o que resolvi denominar por casinha de bonecas, que parece o termo que melhor define o que vi. Trata-se de uma “casinha” construída com caixas encapadas de leite longa vida, que distribuídas pelas próprias crianças dessa forma, chamam um pouco à possibilidade do lúdico na sala. Dada a frequência com que já ouvi no meu percurso profissional queixas de indisciplina em sala de aula, surpreendeu-me que as caixas de leite, todas, permanecessem intactas ao longo da coleta de dados da pesquisa, que decorreu ao longo de três meses.

Medeiros (1997) salienta que, mais recentemente, é a indisciplina dos alunos que se concentram as maiores preocupações dos professores. A indisciplina, tomada como desarmonia, descontrole, desobediência às regras necessárias à aprendizagem, passou a ser mais um dos motivos adotados para se explicar o porquê dos alunos não aprenderem. O comportamento indisciplinado dos alunos tem também uma explicação – a mesma velha

conhecida – a imaturidade. As crianças, portanto, não aprenderiam porque seriam indisciplinadas e seriam indisciplinadas porque não estariam suficientemente maduras.

Smolka (1989) alerta que daí surge o que ela chama por *inescapável círculo vicioso*:

“(...) são altamente indisciplinados porque são fracos, são fracos porque são altamente indisciplinados. Em sumo: têm: “problemas de comportamento e aprendizagem”. Marginalizados na escola, estigmatizados na sociedade. São essas as condições de produção do “analfabetismo” (id, p. 44)

James relaciona sua repetência à indisciplina buscando, da mesma forma que Bernardo e Suzete, uma explicação para sua falta de interesse:

“Porque eu não tava estudando. Eu só tava fazendo bagunça. (...) No ano passado era muito ruim. (James).

Cleusa, a exemplo de James, busca encontrar a origem de seu desinteresse pelo estudo. Segue parte de meu diálogo com a menina:

- *É porque eu não queria fazer nada.*
- *E porque esse ano tú estás fazendo?*
- *Porque eu tô aprendendo com a professora.*
- *Ah...E ano passado tú não aprendias?*
- *Não.*
- *Porque tú achas que tú não aprendias no ano passado?*
- *Porque a professora brigava com a gente. “ (Cleusa).*

Rui conta também que a professora anterior brigava muito, que chamava muito a atenção dos alunos, talvez em razão disso comente que para ele “estudar é chato”.

Medeiros (1997) salienta que do ponto de vista da relação professor–aluno, há uma variedade de posturas. Há desde aqueles professores que assumem uma postura autoritária baseados em pedagogias “tradicionais”, cujo personagem fundamental do processo ensino–aprendizagem é o professor, supostamente o único a deter o conhecimento, até aqueles que baseiam suas atuações numa suposta autonomia das crianças, no seu autogoverno, comprometidos com pedagogias “não–tradicionais”, cujo personagem central é a criança. Para além de se discutir as perspectivas pedagógicas, cabe observar o que Medeiros (id) denomina de imperialismo do método de ensino. Collares e Moysés (1996) alertam que hoje ensina-se aos professores o método, não a teoria. “O método! Chave para o sucesso ou fracasso das crianças. A intensidade com que a discussão pedagógica se limita ao método, entendido não em sua acepção epistemológica, mas no sentido de “qual cartilha?, “método de quem? “, é indicadora de como se superficializam os problemas, de como se criam problema artificiais. Estéreis” (Collares e Moysés, 1996, p. 205).

Perdidos em meio a tantos métodos, desconhecendo a teoria que lhes possibilitaria aplicá-los em sua realidade cotidiana, muitos professores parecem não saber o que fazer frente àquelas crianças que não aprendem a escrita e a leitura. Smolka (1988), com muita propriedade observa: “(...)E aqui começa a surgir o trágico e dramático da situação. Sua impaciência e irritação com as crianças acaba provindo também do seu não saber o que fazer: a evidência da não-compreensão das crianças ameaça e abala sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isso gera um certo sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças (...)” (Smolka, 1988, p. 37).

A autora salienta que da crença na incapacidade da criança começou a surgir a crença na incompetência do professor. Daí o livro didático, daí o programa, daí o método como o “estatuto da cientificidade”. O mito da incapacidade do professor surge na voz de algumas crianças entrevistadas que atribuem suas dificuldades ao desempenho de professores anteriores:

“A professora era ruim ”. (Jussara)

“Nas escolas em que eu estudava eles só davam matemática (...) nem a letra do meu nome eu sabia ler”(Luciana).

Rui atribui também o fato de não saber ler à professora anterior:

“A outra professora não ensinava a ler”(Rui).

Persiste em sua lógica dizendo:

“A I. (professora) passa deveres e a outra (professora anterior) não” (Rui).

Assim, se não há deveres, para Rui, não há o que estudar.

Patto (1996), em pesquisa realizada na escola municipal do Jardim Felicidade, da rede de ensino de São Paulo, observa que a diretora da escola e sua assessora, mediante a constatação da face ineficiente da escola, atribuem a responsabilidade a seus subordinados, os professores. A ineficiência da escola dever-se-ia, então, à má qualidade do corpo docente

Collares e Moysés (1996) realizaram uma pesquisa no município de Campinas sobre a patologização do processo ensino–aprendizagem, onde observaram algo semelhante. Relatam as autoras que, de oito diretoras entrevistadas, oito apontam o professor como uma das causas do fracasso escolar. As diretoras referem-se aos professores como incompetentes, desinteressados, desenformados, etc. Salientam as autoras que a busca pelos culpados pelo

insucesso é a mesma, mudam-se apenas os personagens. Não mais a criança, não mais sua família, agora o culpado é o professor. Assim é que não causa surpresa que a desagradável, insuportável tarefa que ensinar passa a ser, como citado acima, leve tantos professores a evitarem o trabalho docente. “ (...) A fuga da sala de aula dá-se principalmente através de três caminhos: o das faltas e licenças, o das remoções para outras escolas, sempre em busca de melhores condições de trabalho, e o dos comissionamentos, promoções ou concursos de acesso a cargos técnicos e administrativos nas escolas ou nos órgãos da Secretaria” (Patto, 1996, p. 190).

É importante observar a ineficiência de se buscar os culpados para o baixo desempenho escolar. Collares e Moysés (1996) salientam que retirando os termos “criança”, “família” e “professor”, é impossível distinguir quem está sendo acusado. Alguns culpam hoje o professor por “falta de interesse” ou por “incompetência”, da mesma forma que outros culpam a criança ou a família por essas mesmas razões.

Outras explicações para a repetência foram trazidas pelas crianças. James, por exemplo, ao explicar que tirava notas baixas porque não gostava de estudar, contou que agora morava só com o pai e relaciona o fato à melhora no seu desempenho escolar:

“Porque eu tô morando com o pai agora. Ele me bota pra estudar” (James).

Conclui, por fim, que na verdade não tinha vontade de estudar antes pois ficava nervoso com as brigas dos pais.

Collares e Moysés (1996) argumentam que, muitas vezes, problemas de ordem emocional são apontados como causadores do fracasso escolar. Com propriedade as autoras discutem que certamente problemas psicológicos comprometem a aprendizagem na escola, mas destacam que nessas situações não há apenas uma interferência direta e exclusiva sobre

os processos de aprendizagem, mas há uma interferência em todas as atividades da criança. Destacam ainda as autoras que alguns filhos das classes trabalhadoras apresentam problemas emocionais, mas não em maior frequência que crianças de outras camadas sociais. Não se está aqui buscando explicações para as histórias de repetência das crianças participantes dessa pesquisa. Assim não há porque se levantar hipóteses sobre as histórias de Bernardo, portador de hemiparesia, de Gláucia, portadora de epilepsia, ou de James, que carrega consigo uma história familiar marcada por desencontros. No entanto, é importante observar que, mesmo se suas histórias fossem outras, ainda assim estariam sujeitos ao mesmo fracasso que Jussara, por exemplo, que não traz em sua história nenhuma marca evidente de uma situação de “anormalidade”.

Outra explicação trazida foi a de Vanda que contou que faltava a aula para cuidar da irmã e, por isso, não conseguia acompanhar as atividades. Alguns daqueles que atribuem o fracasso escolar às famílias podem julgar que, para esses pais, os estudos da filha fossem secundários e que, por isso, não lhes importava que faltasse as aulas para cuidar da irmã. Já se comentou anteriormente a crença de muitos pais de que é a escola a porta de entrada para uma vida menos sofrida, ou seja, menos empobrecida, e portanto é difícil compartilhar da idéia de que pais deliberadamente afastem seus filhos da escola. Essa, porém, é uma lógica perversa que não me parece estranha aos ouvidos, dada a culpabilização que se faz com frequência dos pais, pelo fracasso de seus filhos na escola. Sobre essa lógica, Garcia (1992) esclarece outro aspecto que necessariamente deve ser considerado: para muitos é como se a escola só recebesse alunos das camadas médias e que, dessa forma, só tivessem por preocupação os estudos. No entanto, basta ater-se à quantidade de crianças trabalhadoras no Brasil para se verificar que a realidade, de fato, é bem outra. Não cabe alongar aqui em discussões a respeito do trabalho infantil, mas cabe observar que muitas das crianças da classe trabalhadora passam

a envolver-se desde cedo com o trabalho, mesmo que com os de seus pais. Às vezes não há alternativas: quando a mãe tem uma faxina, o pai, um biscate, o bebê, que não tem vaga na creche, tem de ser cuidado por alguém. Alguém tem que faltar a aula.

Uma outra argumentação, diferente das demais, foi trazida por Luciana. De forma muito elaborada a menina comentou que perdia o ano porque a mãe mudava de casa com frequência.

“Antes a mãe, né? Eu estudava nesse colégio mas quando eu tava quase passando de ano, né? A mãe ponhava noutra colégio, e daí a mãe ... e foi indo assim daí eu não aprendi. Lá na Palhoça eu tava quase passando de ano (...) a mãe se mudou lá pro Caieira (...) agora eu tô estudando aqui” (Luciana).

Lago (1996) afirma que as sociedades do terceiro mundo que se industrializaram neste século, diferem das sociedades européias de séculos passados, analisadas por Marx. A autora aponta como uma das diferenças significativas *“...a intensa mobilidade horizontal entre as atividades em setores diferentes da economia, com grande instabilidade de emprego para as classes subalternas, especialmente, pela baixa qualificação da mão-de-obra”* (id: p. 55). É importante, então, observar que as camadas populares, dada essa crescente instabilidade de emprego e a baixa qualificação da mão-de-obra, acabam por integrar o exército industrial de reserva.

A exemplo, a grande maioria dos pais das crianças participantes do estudo, vive de subempregos, biscates e faxinas, uma pequena minoria – as mães de Bernardo e Inácio, têm emprego fixo; e os pais de Gláucia, vivem da construção civil e de uma renda proveniente do aluguel de casas que eles mesmos construíram. Assim, parece que, além dessa mobilidade horizontal, apontada por Lago (1996), algumas famílias, como a de Luciana, vivem numa

mobilidade que poderia chamar-se espacial – a mesma, ao meu ver, que faz lavradores, como o Sr. Valter, pai de Cleusa, deixarem o campo e virem para o centro urbano, a procura de trabalho. Embora não se possa saber ao certo as razões que levaram a mãe de Luciana a mudar tantas vezes de casa, é provável que, por detrás dessa mobilidade, havia o desejo de melhorar de vida, de buscar novas alternativas para aquilo que não estava bom.

É importante observar que as constantes mudanças que fazem algumas famílias das camadas populares, que levam a preconceitos para aqueles que as julgam do seu lugar das camadas médias, podem estar relacionadas, além do aumento do preço do aluguel, além dos problemas com a própria casa e de outras razões possíveis, com o desejo de estarem mais próximos às fontes de emprego. Como referido anteriormente, a povoação do bairro em que residem as famílias participantes do estudo, se deu justamente pela sua proximidade do centro urbano, ou seja, das fontes de trabalho.

Por fim, é importante comentar o fato de Anderson manter-se calado durante quase todo o tempo da entrevista. É habitual ouvir expressões tais como “a criança foi colaborante”, ou “a criança não foi colaborante” durante uma entrevista ou durante uma sessão psicoterápica. Eu mesma já usei dessas expressões para ilustrar um parecer psicológico. Mas cabe perguntar o que faz uma criança *colaborar* ou não. Certamente as razões são muitas e das mais diversas ordens. Quanto a Anderson, desconfio que essa distância, apontada por Franchi (1993), entre aquilo que a escola ensina e a vida real, é a mesma distância que Anderson vê entre ele, menino pobre, que repetiu muitas vezes a primeira série, e eu, que chego a sua escola de carro e telefone celular, e que concluo um curso de mestrado numa universidade, que embora pública, é difícil alcançar. Franchi (1993) comenta sobre o sentimento de desvalorização que observou em algumas das crianças participantes de sua pesquisa. Sobre isso observa: “A autodesvalorização torna-se um modo de reação persistente

que a criança transporta de uma turma para outra. Além disso, na escola, certas crianças possuem uma fama que as precede e persegue, ou que pode até mesmo vir de irmãos mais velhos cuja passagem não foi apreciada” (Lurçat apud Franchi, 1993, p. 2-3).

Certamente, a passagem de Suzete e Vanda, irmãs mais velhas de Anderson, não foi das mais apreciadas, dadas as suas histórias de fracasso. Ainda a esse respeito, a autora segue afirmando que esse sentimento de desvalorização que atinge a criança, acaba muitas vezes por desenvolver comportamentos de submissão. Se submissão, se rebeldia, não sei ... mas, ainda assim é com tristeza que observo essa distância entre as condições concretas de vida de Anderson e as minhas próprias.

3.5.3. Do desempenho escolar/ das repetências no olhar dos pais

Ao conversar com os pais das crianças participantes do estudo percebi que diversas eram as causas que buscavam para explicar o fracasso de seus filhos na escola. Todas essas explicações, no entanto, podem, por um esforço de análise, ser classificadas em três categorias: centradas na criança, centradas no sistema de ensino e, por fim, centradas na professora.

Em consonância com a literatura consultada, a maioria dos pais atribuiu as causas a problemas na própria criança. Alguns desses referem-se a problemas de ordem cognitiva: o filho tem “cabeça fraca”; outros a problemas de ordem comportamental: o filho não se “esforça” o suficiente, é rebelde, é “desligado. A mãe de Rui, por exemplo, diz que o filho tem “cabeça fraca” como o pai dele, comentando durante a entrevista que o marido nunca aprendeu a ler. A base de sua explicação parece estar situada numa concepção de

*analfabetismo como um mal hereditário*¹⁹, discurso que no imaginário social parece estar e associado à situação da pobreza. Ainda tece elogios a escola, acrescentando que acha que o filho está se saindo melhor agora porque a professora têm paciência com ele.

A mãe de Gláucia, como a de Rui, diz que para ela as crianças que estão na classe de aceleração tem “fraqueza na cabeça”, e que esse é o caso da filha. Mas ao mesmo tempo em que se mostra segura em sua afirmação, se contradiz ao ver o desenho da filha, mostrando-o para o marido, comentando que a menina era “uma inteligência”. Complementa suas ponderações comentando que pensa que depois de uma crise convulsiva a filha esquecia o que a professora lhe ensinara. Parece que as opiniões dessas duas mães acerca das causas das dificuldades dos filhos têm estreita relação com as condições concretas dos mesmos. Rui é o menino que fora encaminhado para avaliação neurológica pela escola. Durante a entrevista com sua mãe, quando mencionado o fato, ela, com a expressão do cansaço, explicou que já fora em busca dessa avaliação, passando a justificar suas dificuldades em busca-la novamente no momento, em razão de problemas de saúde do esposo, encerrando sua fala com o comentário que me impressionou, e que demarquei no relato das histórias das crianças: *a gente cansa de tanto ter que andar*.

Embora corra o risco de dar voltas e transitar por uma outra via, paralela à análise que venho desenvolvendo, penso que não é possível deixar de tecer certas reflexões com relação ao comentário dessa mãe. Há que se convir que a mãe de Rui já deve, há muito, ter “cansado de tanto ter que andar”. Cabe lembrar um pouco do exposto na revisão bibliográfica desse trabalho. Valla (1992, p. 15), ao se referir a escola pública, comenta que ao se discutir cidadania no Brasil, se tem divulgado uma idéia de cidadania do Primeiro Mundo. Salienta o autor (p. 11), que todo governo eleito democraticamente recebe do povo o direito de

¹⁹ A expressão que destaquei é utilizada por Patto (1996: 281) que pondera sobre o discurso dos pais

administrar o dinheiro público, coletado por meio dos impostos embutidos nos contracheques dos assalariados, nos preços dos produtos adquiridos, etc. Segundo Valla (id., p. 16), a sociedade civil e os movimentos populares no Brasil têm enfrentado seus maiores desafios na luta pela democratização do acesso aos serviços básicos, nos campos da educação e da saúde. Complementa dizendo que a questão do fracasso escolar é simbólica nas relações entre as camadas populares e os setores dominantes da sociedade brasileira – a imagem que se cria é a da individualização da culpa. Assim como muitas crianças multirepetentes são culpabilizadas pelo insucesso na escola, muitas mães e muitos pais são culpabilizados – tidos como negligentes – pela dificuldade de oferecerem aos seus filhos os cuidados de saúde. A expressão de cansaço no rosto da mãe de Rui reflete a luta cotidiana das camadas populares no Brasil, pelo uso de seus direitos de cidadania.

Retornando à via principal de análise, volto a atenção a Gláucia. Relatei na história da criança que após uma queda grave, a menina passou a apresentar crises convulsivas, e que, até hoje, faz controle das crises através de medicação. Assim não surpreende que essas mães, a de Rui e a de Gláucia, relacionem o fracasso de seus filhos a causas na própria criança.

O pai de Anderson, Vanda e Suzete, de forma similar, atribui a multirepetência dos filhos às próprias crianças. Diz que os filhos têm “cabeça ruim”, mas, já na entrevista, percebo que o significado atribuído à expressão usada por esse pai, não é sinônima à utilizada pelas mães de Rui e Gláucia. Embora pareçam similares, são expressões que têm conotações diferentes. Para justificar sua afirmação, o pai de Anderson, Vanda e Suzete diz que os filhos “não pegam nos cadernos”, quer dizer, não estudam em casa. Comenta, ainda, que brigam muito entre si e que são “rebeldes”. Pode-se perceber que, apesar da expressão ter uma conotação diversa da anterior, da mesma maneira a explicação está centrada na criança.

participantes de sua pesquisa frente ao fracasso escolar dos filhos.

A mãe de James também acredita que o filho é “revoltado” e, em razão disso, não se sai bem nos estudos. No entanto, busca explicar as causas dessa “revolta” do filho, livrando-o da *culpa* por isso. Explica que, para ela, o comportamento do filho tem suas origens nas dificuldades na relação familiar e que a criança, ao contrário da irmã, se ressentia pelas situações vividas pela família.

Outra das explicações dadas que se referem a causas na própria criança foi a utilizada pela mãe de Jussara e confirmada pelo pai que participou da entrevista. Ambos atribuem as dificuldades da filha a sua timidez, comentando que inclusive pensavam que ela tinha vergonha de ler em público. Para confirmar suas hipóteses, relatam situações em que observaram essa timidez.

Outra ainda foi a usada por Edite, mãe de Bernardo, que pensa que o filho é “desligado”, daí não aprender. Em meio a suas ponderações encontra outras explicações além dessa, que insistiu em afirmar durante a entrevista: também atribui as dificuldades à ausência do pai que o menino não vê há mais de seis anos. Diz ainda que pensa que Bernardo se aproveita do fato de portar uma deficiência.

Outros pais atribuíram os problemas de seus filhos a outras escolas. O pai de Cleusa conta que a escola anterior era *muito negada*. Segundo relata, aquela professora tinha que fazer um longo trajeto para dar aula, por isso muitas vezes faltava. Assim parece deduzir que a *culpa* está nas experiências escolares anteriores da filha, ou seja, ela não estaria bem preparada para acompanhar o ensino nessa escola. Em meio a suas ponderações, porém, menciona que os filhos não se esforçaram muito, que poderiam ter se saído melhor nos estudos. Mais uma vez, então, escuto a velha atribuição da *culpa* à criança o que me faz ponderar sobre a apreensão de um discurso, único legítimo no imaginário social liberal, para explicar as diferenças de classe – o da pobreza relacionada à falta de esforço. Ao fazer esse

comentário, o pai de Cleusa é interrompido por uma das filhas, presente durante a entrevista, que passou a explicar que o ritmo das escolas da cidade onde residem hoje é diferente. Comenta que o ritmo é mais *puxado*, por isso a dificuldade em acompanhar. Cabe lembrar que o discurso da irmã de Cleusa coincide com o da própria menina que referira que *lá a gente aprendia menos, aqui a gente aprende mais*.

A mãe de Inácio, de forma semelhante, atribui as causas ao sistema de ensino. Para ela as dificuldades dos filhos na escola devem-se ao fato deles não terem estudado em sua terra natal. Conta que na cidade onde residiam não havia muitas escolas e que as que haviam eram muito distantes da sua casa. Assim, entende que para os filhos que só há três anos residem na cidade e freqüentam a escola, tudo é muito novo. A história de Inácio e de sua família, a vida que levavam no nordeste do país – sem escola, sem emprego, a luta que sua mãe trava cotidianamente pela sobrevivência, seu choro e desejo de retornar à terra natal, remetem a pensar sobre a incongruência dessa situação frente aos tempos modernos que se vive hoje. Nas palavras de Santos, “*o Brasil, já se disse, é um misto de Bélgica com Índia, a Belíndia*” (Santos, 1987, p. 30).

Na Belíndia convivem amistosamente a escassez com o excesso. Vive-se sob a égide da meritocracia que procura explicar porque Inácio repetiu tantas vezes a primeira série e porque uns têm convênios de saúde e outros, como a mãe de Rui, têm de amanhecer em filas para marcar uma consulta num centro de saúde.

Recentemente, quando ingressei em estudos sobre a modernidade e a pós-modernidade²⁰, li por curiosidade um cartaz que dizia: *Códigos da Modernidade* –

²⁰ Segundo Santos (1987:7-8), “pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a arte pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela *tecnociência* (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores), sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural.”

*capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI.*²¹ Diz o cartaz sobre as capacidades necessárias:

1. Domínio da Leitura e da Escrita
2. Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas
3. Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações
4. Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social
5. Receber criticamente os meios de comunicação
6. Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada
7. Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.²²

Em contrapartida, na mesma época em que o cartaz era exibido, o Governo Federal e a UNICEF realizaram uma campanha nacional para o registro de nascimento. Segundo é informado na campanha, no Brasil, uma entre três crianças nascidas, não é registrada.

Então, por um lado se tem o ambiente pós-moderno

(...) povoado pela cibernética, a robótica industrial (no Japão há 150 mil robôs nas indústrias), a biologia molecular, a medicina nuclear, a tecnologia de alimentos, as terapias psicológicas, a climatização, as técnicas de embelezamento, o trânsito computadorizado, junto com o walk-man, o video-game, o videocassete, o videodata (tv-computador-telefone), a tv por cabo (já em 40% dos lares nos EUA, com 6 mil empresas no setor) e os computadores domésticos. (Santos, 1987, p. 26,27)

e por outro lado, milhões de brasileiros sem registro de nascimento.

²¹ Autor: José Bernardo Toro, 1997, Colômbia. Produzido por: Modus Faciendi: desenvolvimento social e ação educativa; Fundación Social; Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

²² No cartaz, cada uma das capacidades enumeradas estão descritas de forma mais detalhada.

Pode-se afirmar que Inácio não teve, até agora, muitas chances de acessar esses códigos da modernidade: ele não tem domínio da leitura e da escrita; certamente está apto a resolver problemas, mas provavelmente ainda não os de matemática. Certamente também consegue analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações, mas não aqueles em que precisa “manejar símbolos, signos, dados, códigos e outras formas de expressão lingüística”

23

Não há dúvidas quanto a sua capacidade de compreender e atuar em seu entorno social, mas terá dificuldades com certeza de defender seus direitos e solucionar seus problemas fora dos limites de sua comunidade. Provavelmente sabe receber criticamente os meios de comunicação – aqueles que se restringem a TV e ao rádio, já que cinema, jornais, revistas não circulam em seu cotidiano. Terá dificuldades em localizar, cessar e usar a informação acumulada pois não tem acesso a todos os meios de comunicação; e enfim, quanto à capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo dependerá do quanto tiver de lutar pela própria sobrevivência e do quanto se associará a outros para tornar essa luta menos penosa.

Aí, a Belíndia. Quais as chances de Inácio e de seus colegas de sala, terem sucesso nesse mundo cheio de códigos? Voltarei a esta questão adiante. De qualquer forma vale acrescentar que a entrevista com a mãe de Inácio possibilitou pensar melhor sobre as diferenças de classe no Brasil: ter de abandonar a terra natal para morar em terra estranha, na busca de uma vida, supostamente mais confortável. E pelo que pude observar, essa vida de hoje não lhe é tão confortável assim. Apesar da saudade, do cansaço, encontra-se a mãe de Inácio lá, trabalhando no mesmo emprego, e sonhando com uma vida melhor para os filhos.

A mesma determinação que percebi na mãe de Inácio, observei na mãe de Luciana. Como a filha, que trouxe explicações diferentes para suas dificuldades na escola, a mãe de Luciana também trouxe outra explicação: para ela o fracasso da menina estava no

²³ Expressão retirada do cartaz mencionado anteriormente.

desempenho da professora anterior, que segundo ela, não sabia ensinar bem. Patto (1996: p.280) refere que o que faz muitas vezes ruírem as versões oficiais sobre o fracasso escolar de seus filhos é o conhecimento que os pais tem da criança, em situações não-escolares, e algum conhecimento, ainda que incompleto, das deficiências da escola. A mãe de Luciana, conhecendo a filha, sabe que o problema não está nela. Com certeza também não deve estar professor. Como alertam Collares e Moysés (1996), outra explicação vem sendo usada para explicar o fracasso escolar: se ele não está na criança, e se não está na forma de organização da família, então deve estar no professor. E todas essas especulações são certamente tentativas de se explicar aquilo que está inscrito, não nessa ou naquela pessoa, não nessa ou naquela história, mas na história de todos nós: nessa história construída que produziu os ricos e os pobres.

Embora a mãe de Luciana tenha encontrado uma explicação que lhe parece razoável, a ambigüidade, a dúvida, a incerteza, aparece na maioria das falas dos pais entrevistados. Alguns deles, em seus relatos, ora explicam de um jeito, ora explicam de outro, o fracasso de seus filhos na escola. A mãe de Gláucia se contradiz ao dizer que a filha tem cabeça “fraca”, mas que é uma “inteligência”; a mãe de Bernardo ao dizer que o filho é desligado, depois comentar que ele sofre com a ausência do pai, ou ainda, que ele se aproveita da sua deficiência; o pai de Cleusa, ao referir primeiro que a escola anterior era “negada”, afirmando em seguida que os filhos não haviam se esforçado como deveriam. Essas contradições e explicações diversas que surgem nos discursos dos pais também foi observado por Patto (1996) “(...)Quando as ouvimos com atenção, percebemos que a principal mensagem é a perplexidade diante do fracasso escolar dos filhos, é uma profunda dificuldade de compreender o que acontece, é a angústia de não saber como explicar muitas vezes

contornada pela repetição do discurso considerado o único legítimo, em suas várias versões” (Patto, id. p. 280)

Imagino quantos discursos já não foram ouvidos e quantas versões de um mesmo discurso!

3.5.3. Das classes de aceleração

Embora não pretendesse observar as considerações das crianças acerca da classe de aceleração, acabei por eleger-la como outro tema a ser analisado, dada a importância que foi tomando durante o processo da pesquisa. Cabe lembrar que já no meu primeiro contato com as crianças, no dia em que me apresentei à turma, surpreendi-me de certa forma com a preocupação do corpo de funcionários em torno dessa questão. O discurso adotado é o de que a classe de aceleração é igual a qualquer outra classe. Como já mencionei, penso que a preocupação em adotar esse discurso é bastante louvável, já que se trata de mostrar às crianças que elas não são diferentes das demais, que elas são tão capazes quanto as outras. No entanto, há de fato que se considerar que a classe de aceleração não é igual às outras classes, até porque seu objetivo é o de acelerar a aprendizagem que se considera atrasada.

É importante destacar aqui como esse discurso, o adotado como o legítimo na escola, é apreendido pelas crianças.

“- Tú sabes qual é a diferença da classe de aceleração para a turma que tú estavas no ano passado?”

-Não (Cleusa)”.

E ao insistir na pergunta, Cleusa responde:

“- Mesma coisa”(Cleusa).

Ao perguntar a Bernardo sobre as diferenças, ele responde:

“- *É igual.*

- *Não tem diferença nenhuma?*

- *Não (Bernardo)”.*

Já Luciana demonstra compreender a função da classe de aceleração:

(porque a classe de aceleração) “Porque eu sô muito grande pra estar na primeira série” (Luciana).

E acrescenta:

“Era pra mim estar na terceira série”(Luciana)

Quando eu insistia em perguntar às crianças se observavam alguma diferença entre a classe de aceleração e as demais, a maioria acabava por responder que a diferença estava na sala de aula. Cleusa, por exemplo, aponta como diferencial o fato de que antes tudo era *apertadinho*. Da mesma forma, James me conta que a diferença está na *sala de baixo*, ilustrando que antes, no ano anterior, estudar era ruim porque a sala era pequena.

“A sala de baixo(...)tudo apertadinho” (Cleusa).

“(a sala era) toda apertadinha. Agora tá melhor” (James).

Jussara observa que a diferença está no fato de não haverem brigas e, ao retomar os motivos que ela vem considerando que lhe dificultaram na escola, é possível relembrar que ela se refere à conduta da professora que “gritava muito”.

Gláucia, ao responder à questão formulada sobre as diferenças da classe de aceleração para outras classes, diz que a diferença está em que “hoje está tudo bem”. Complementa afirmando que *está melhor, melhorou o estudo*. Devolvo então a questão e lhe pergunto porque ela acha que *melhorou o estudo*, ao que ela responde:

“Prá se esforçar” (Gláucia).

Novamente observo aí a teoria de que o *esforço*, mas talvez com aspectos um pouco diferentes. Para Gláucia pareceu que, porque *melhorou o estudo*, vale a pena *se esforçar*.

A maioria das crianças comentou que gostavam da classe de aceleração:

- “O que você acha da classe de aceleração?”

- “Bom”. (Cleusa)

- “Legal”. (Luciana).

A diferença entre a classe de aceleração e as demais, e o gostar da classe de aceleração, parecem, então, estarem relacionados a dois aspectos: a sala de aula, agora ampla, e o relacionamento com a professora. Quanto à sala de aula pode-se observar pelos desenhos produzidos, a importância que vem sendo dada à nova estrutura pelas crianças. A maioria delas em seus desenhos representou a sua sala de aula, e não a escola propriamente, como pude confirmar nas entrevistas. E a maioria as representou na forma de uma casa – residência, como de fato aparenta a sala de aula. Não pretendo excursionar em interpretações a respeito dos desenhos produzidos pelas crianças mas é interessante notar que Bernardo, insatisfeito em estudar numa escola *pobre*, desenha uma escola *rica*, ou seja, a quadra de esportes da escola *rica*. Já Rui e Anderson, desenhando a escola e não a sala de aula, fazem o esboço de um prédio estruturado, repleto de compartimentos, de pequenas caixas, onde se misturam os diversos setores da escola. Parecem retratar a complexidade daquela estrutura.

Gláucia, desenha uma escola com um coração à porta; Suzete, uma com várias janelas, todas trancadas, e um arco-íris acima; Inácio, a retrata próximo as duas margens da folha, e não colore; Jussara, desenha uma com porta e janelas pequenas; Cleusa, pinta dois *sóis*, um de cada lado da escola; Luciana, desenha a escola em meio a uma paisagem alegre, e James, faz uma escola solta no espaço e pequena. Não quero me perder em divagações sobre os desenhos, mas desejo falar de outro que me chamou a atenção.

Vanda, em seu desenho, mostra uma sala de aula transparente, com suas carteiras dispostas em fileiras e com a professora à frente. Chega, inclusive, a mencionar a distribuição dos alunos em suas carteiras, destacando a sua própria localização no espaço da sala de aula. Observei, nas minhas visitas à unidade escolar, a tentativa de se fazer trabalhos em duplas ou grupos, o que acaba quebrando um pouco dessa estrutura adotada tão freqüentemente pelas escolas. No entanto, certamente, as vivências, pelo menos as anteriores de Vanda a levam a ver assim a sala de aula: a professora à frente e os alunos, sentados de costas uns para os outros, em suas carteiras. .

Xavier e Rodrigues (1997), em estudo realizado, constataram que a organização física das salas de aulas tende a se tornar cada vez mais rígida à medida que a criança ascende na seriação escolar. “Na pré-escola observa-se que o tipo e a disposição do mobiliário são compatíveis com o tamanho das crianças e com propostas coletivas de trabalho. Na 1ª e, na 4ª série a ênfase está na disposição das classes e cadeiras em duplas e uma a uma, respectivamente, voltadas para o quadro-verde e para a mesa do professor (...)” (Xavier e Rodrigues, 1997, p. 82).

O desenho de Vanda revela a representação que a menina tem de uma sala-de-aula: alunos de costas um para o outro e o professor à frente. Essa representação que faz é, certamente, fruto das suas experiências escolares.

Outra questão ainda refere-se ao uso dos recursos audiovisuais. Comentam Xavier e Rodrigues (id) que a riqueza dos materiais da pré-escola cedem lugar, paulatinamente, ao giz, ao quadro, ao livro didático, ao caderno e a folha mimeografada. Desaparece do cenário escolar o lúdico, o lazer; em seu lugar, a rotina, as regras, os deveres – tudo para se alcançar a finalidade da primeira série: a aquisição da leitura e da escrita.

Os mesmos autores ainda comentam sobre as mudanças referentes à interação professor-aluno e aluno-aluno, e as normas disciplinares. Afirmam as autoras que as interações na sala de aula, na medida em que avançam os anos escolares, chegam a ser desestimuladas; a ênfase está no silêncio e na imobilidade. Quanto às normas disciplinares, afirmam que nos primeiros anos escolares há uma tentativa de elaboração de normas de convivência em sala de aula, que é dificultada pela falta de clareza teórica sobre o sentido dessa construção. Assim, as normas escolares acabam por buscar apenas resolver problemas de comportamento. Acrescentam ainda que os momentos de indisciplina observados parecem estar associados à *inadequação do trabalho pedagógico* e à *inadequação do espaço físico*.

Retornando à questão proposta: o que as crianças pensam sobre a classe de aceleração, é possível lembrar os comentários das crianças de que *gostavam*, de que o *estudo melhorou*, de que o diferente era a sala de aula, que não era mais *apertadinha*. Somam-se às falas das crianças, o comentário da professora: os alunos passaram a apresentar um comportamento melhor no transcorrer do ano letivo. É interessante lembrar as caixas de leite longa vida, empilhadas em forma de uma casinha de bonecas, que se conservou durante todo o período da pesquisa. A classe de aceleração observada, instalada em uma sala ampla, bem ventilada e iluminada, com as carteiras e cadeiras freqüentemente distribuídas em duplas ou pequenos grupos de trabalho, com a possibilidade de aproximação das carteiras dos alunos da mesa da professora, com a permissão da conversa, da troca dos alunos entre si e com a professora, com a participação da professora em programas de capacitação docente, com acompanhamentos extra-classe, volta a ser (...) *um ponto de encontro das diferentes histórias, dos diferentes percursos, dos diferentes saberes* (Smolka, 1989, p. 41). De fato, não é possível afirmar que as classes de aceleração são iguais às outras; elas têm, como já disse, pelo menos uma diferença básica: a aceleração da aprendizagem. Mas talvez a razão esteja

mesmo com as crianças. A grande diferença dessa classe para a de anos anteriores está no espaço físico, nas interações entre os alunos e nas interações entre os alunos e a professora. Mediante o exposto, pergunto, porque isso não pode ocorrer nas demais classes?

Não estou propondo uma discussão em torno da responsabilidade da escola e do professor na produção do fracasso escolar. Penso que as responsabilidades estão inscritas, como já mencionei, nessa história que produziu ricos e pobres e que acabou definindo prioridades nas políticas públicas. A exemplo, gostaria de comentar um pouco a respeito do Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração, da Secretaria da Educação de São Paulo.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/FDE, esse projeto definiu enquanto atributos do corpo docente das classes de Aceleração, (1) o interesse e o comprometimento com o trabalho de docência dessas classes, (2) a experiência profissional com alunos da primeira à quarta série e a disponibilidade de tempo para participar de um programa de capacitação, em cinco módulos, de 16 horas cada. Além disso, implantou módulos do Livro do Professor e do Livro do Aluno, materiais didáticos com encartes, fichas e jogos e privilegiou a possibilidade do professor ter tempo disponível para atender alunos individualmente ou em pequenos grupos. Consta no documento consultado que, afora esses recursos, os professores contam com um acervo de 180 livros de literatura infanto-juvenil, 10 filmes de vídeo, e recebem em seu nome e na própria escola, a assinatura de um jornal, de três revistas, além de dez livros técnicos para estudos e aprofundamentos. O projeto ainda conta com uma equipe técnica da FDE, que acompanha o trabalho desenvolvido por algumas das escolas que implantaram Classes de Aceleração (Secretaria de Estado da Educação/FDE, 1997).

Retomando a questão analisada por Valla (1992), sobre a destinação das verbas públicas:

(...) os serviços básicos ou públicos têm uma relação estreita com as políticas públicas, pois sem o investimento dos governos nesses serviços, a sobrevivência da população trabalhadora seria comprometida. É possível dizer, aliás, que mesmo com as políticas públicas e os serviços públicos, freqüentemente a sobrevivência da população continua sendo ameaçada em consequência do parco investimento do dinheiro público no consumo coletivo em oposição ao investimento na infra-estrutura industrial (Valla, 1992, p. 12).

As classes de aceleração têm o mérito de adequar o material didático, às idades e aos interesses das crianças. No entanto, penso que seu maior mérito está em produzir um debate em torno da qualidade do ensino que penso não estar resumida na escolha da linha teórica, nem na competência do corpo docente, mas fundamentalmente nos investimentos do poder público, na destinação das verbas. Qualidade na educação são salas de aula mais espaçosas e confortáveis, com turmas menores, reservas de tempo para o atendimento individual e de pequenos grupos, espaços para o lúdico e para o esporte na escola, bibliotecas bem equipadas, programas sistemáticos de capacitação docente, e melhorias no nível salarial dos profissionais da educação.

É isto que as crianças aqui ouvidas dizem.

CONCLUINDO

Voltei à escola alguns meses após encerrar a coleta de material para a pesquisa. Outro ano letivo havia começado e quis saber como estavam as crianças participantes do estudo. Ao chegar, deparei de imediato com a construção de uma quadra de esportes ao lado da sala da classe de aceleração I. Não contive minha alegria e fiquei curiosa para saber o que Bernardo estaria pensando sobre sua escola agora, já que para ele aquele era um critério fundamental de distinção entre uma escola *rica* e uma *pobre*. Entrei e observei que todo o resto parecia igual: uma movimentação constante na cozinha e um leve cheiro de comida, uma pessoa trabalhando no computador da sala reservada aos professores, algumas vozes daqui e de lá de professores e crianças, e, enfim, a diretora e a orientadora pedagógica circulando entre as salas para resolver problemas.

A escola sempre me pareceu um espaço meio mágico, pela alegria e espontaneidade das crianças, seus atores principais, e pela possibilidade de transformação que ela pode favorecer. Tudo isso misturado a um certo ar de intimidade, ao cheiro de comida e às relações que se constroem ao longo de um ano ou de muitos anos. Sei que na perspectiva de Althusser,

pode-se incluir a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado. De fato, há que se observar que a escola favorece a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas, por exemplo, a crença de que o *esforço* é condição para o sucesso escolar. No entanto, a despeito de todas as dificuldades, desconfio que a escola, por constituir-se no espaço privilegiado dos saberes, pode vir a ser um lugar em se busque, não a interiorização da ideologia dominante, mas justamente o seu questionamento. Assim é possível pensar a transformação.

Nesses meses em que estive envolvida com a escola, desejando essa transformação na vida daquelas crianças, compartilhei com outros aquele espaço de encontro das várias histórias. Emocionei-me frente as dificuldades de Gláucia no controle de suas crises convulsivas, indignei-me com Bernardo nas suas observações do que é uma *escola rica* e uma *escola pobre*, lamentei com James as dificuldades no relacionamento familiar, fiquei intimidada frente a distância de Anderson, sonhei junto com Luciana a realização de seu desejo de estudar medicina. Enfim, essas histórias que compartilhei em certo momento, continuam se desenrolando e, nessa última visita que fiz à escola, conheci um pouco mais desse desenrolar.

Entrei no pátio e logo fui recebida pela diretora e pela orientadora pedagógica, que me falaram das crianças participantes do estudo. Bernardo, Cleusa, Inácio e Luciana estão freqüentando a classe de aceleração II. Bernardo, segundo relataram, vem demonstrando dificuldades em acompanhar as atividades e, como era do desejo de sua mãe, está recebendo atendimento psicológico. Cleusa e Luciana, ao contrário, estão se saindo bem. Inácio, como Bernardo, tem apresentado dificuldades. Anderson, Gláucia, James, Vanda e Rui permaneceram na classe de aceleração I. Jussara saiu da escola, pois mudou de residência, e Samanta, Patrícia e Rogério, filhos de D. Carla, retornaram à escola, freqüentando a classe de

aceleração I. Suzete, irmã de Anderson e Vanda, fez a matrícula mas, como de outras vezes, não está comparecendo às aulas. Quanto à professora, foi transferida para outra unidade de ensino depois de aprovada num concurso público.

Senti vontade de voltar a conversar com as crianças para saber o que estavam pensando sobre sua aprovação para a classe de aceleração II, sua permanência na classe de aceleração I, sua transferência ou seu abandono da escola. No entanto, é necessário, para fins de estudo, colocar um ponto final nessas histórias que ouvi. Percebo que tudo o que está aqui não passa de uma fotografia, que em certo momento tirei. Escolhi uma paisagem, optei por uma lente, foquei de determinada perspectiva, revelei e interpretei uma fotografia. Nessa foto vejo crianças, todas de camadas populares, com histórias de vida diversas, que em certo momento, foram reunidas em um grupo para procurarem vencer o *lobo mau* do fracasso escolar.

Nessa fotografia vejo cada uma das crianças com compreensões diferentes sobre o seu desempenho escolar, e a maioria delas buscando dar explicações sobre suas múltiplas repetências na primeira série. Rui disse que repetiu o ano porque não sabia ler e, por não saber ler, não conseguia estudar em casa também; Vanda, porque faltava às aulas para cuidar da irmã; Suzete e Inácio, porque não se esforçaram o suficiente; Cleusa e Jussara, porque não gostavam da forma como a professora encaminhava as aulas; Bernardo, porque não quis, achava chato; Gláucia, porque doía o olho e porque não se esforçara; James, porque não gostava de estudar e, finalmente, Luciana, porque mudava frequentemente de casa e de escola, e ainda, porque a professora anterior só lhe ensinara matemática.

Nessa fotografia, muitas coisas me chamam a atenção. Iniciei a pesquisa imaginando que a maioria das crianças atribuiria as causas de seu fracasso a si mesmas, acreditando que portavam alguma doença, como Buiú que acreditava ter adquirido um *problema na cabeça*

quando nasceu. Para minha surpresa, embora a maioria das crianças entrevistadas relacionem seu insucesso a si mesmas, falam, não de doenças ou de distúrbios, mas de uma falta de empenho nos estudos. Essa teoria do “esforço” como responsável pelo sucesso na escola aparece por vezes explícita, por outras implícita nas falas de Vanda, Suzete, Inácio, Bernardo, Gláucia e James, como se pode observar.

Essa teoria, com nuances tão liberais, é, como já disse, perversa. Por ela se pode explicar não apenas o fracasso escolar, mas as diferenças de classe. No imaginário social, então, a pobreza é relacionada ao ócio, à preguiça. Avalio agora se isso não é ainda mais perverso do que considerar de antemão que essas crianças apresentam distúrbios de aprendizagem. Mas perversões à parte, vale discutir melhor essa questão do “esforço”.

Comentei, quando da análise da compreensão das crianças sobre seus desempenhos escolares, que o contexto cultural contemporâneo, sobretudo o urbano, é permeado pela escrita. Assim, a aquisição tanto da escrita quanto da leitura, se tornou uma atividade social cuja finalidade cada vez mais se acentua e se propaga (Smolka, 1988). Concluí com o comentário de que pensar que algumas crianças deliberadamente opõem-se ou não se interessam por adquiri-la, é, no mínimo, um contra-senso, pois não parece possível uma criança ir à escola, estar na sala de aula e, por vontade própria, não querer aprender.

Comentei também do absenteísmo, preocupação louvável de muitos profissionais da educação mas que, por vezes, é explicado como o resultado da falta de interesse das crianças pelo estudo. A história de Jussara, os gritos da professora anterior que relata, deixam claro que não se pode julgar essa suposta falta de interesse da criança, sem lembrar primeiro que ela não escolheu estudar, como nos alerta Terige (1997), e, segundo, que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, ou seja, o professor também tem responsabilidades em tornar a atividade escolar, interessante.

No entanto, da mesma forma seria perverso fazer julgamentos àqueles que em salas desnudas, onde há poucas condições de espaço e de material didático, têm de lidar cotidianamente com cerca de quarenta crianças e que, para isso, impõem o silêncio, a imobilidade, a esterilidade e a estagnação (Smolka, 1988).

O discurso, enfim, de que o fracasso escolar se deva à falta de interesse da criança é, portanto, equivocado pois pelo menos o desejo da apreensão da leitura e da escrita, é, nos dias atuais, certamente presente para todos. Da mesma forma, penso que atribuir o fracasso escolar aos professores é também um outro grave equívoco.

Cabe ressaltar que não se está à procura dos culpados pelo fracasso escolar. Muito já se escreveu sobre isso e, a despeito de décadas de estudos, ele continua rondando e fazendo suas vítimas. É preciso, porém refletir sobre essa história, já mencionada, que produziu ricos e pobres; essa mesma história que justificou, através de uma ciência que se pretendia neutra, as diferenças de classe. A psicologia, no afã da busca pela cientificidade, a certo momento, através dos testes psicológicos, acabou atestando uma suposta incapacidade de muitas das crianças das camadas populares para a boa aprendizagem. A literatura aponta, até hoje, a inadequação de muitos laudos psicológicos²⁴.

Se não cabe a busca pelos culpados, cabe procurar pistas para se fazer o novo. Garcia (1992), salienta que os educadores brasileiros chegam hoje a Gramsci e vêem na escola, como já se disse, seu potencial de mudança. A autora sugere que se deve construir na escola um espaço pedagógico sintonizado com uma tendência democrática que não consiste apenas na qualificação mas, sobretudo, na formação do cidadão.

Parece também razoável acreditar que não bastam uma boa formação para os professores, métodos e técnicas, e melhores salários. Não há dúvidas que adotar essas

medidas já seria um bom começo. No entanto, fazem-se necessários, também, salas de aula espaçosas, turmas com menos alunos e material didático rico. Comentei que aí parecia estar o mérito das classes de aceleração, que como bem aponta Silva (1998), trouxeram discussões sobre a qualidade do ensino. Ao perguntar às crianças sobre as diferenças dessa classe para as demais, a grande maioria delas respondeu que a outra sala era *apertadinha*. Então, o gostar de estudar a que essas crianças se referem, muitas inclusive afirmando que antes não gostavam e que agora gostam, parece estar relacionado ao espaço da sala de aula, amplo, além da relação com a professora. Sem tirar o mérito dessa profissional, que com a outra, da classe de aceleração II, resolveu levar seus alunos – e os da outra classe, à praia, no final do ano a despeito das responsabilidades que lhe caberiam diante de quaisquer transtornos, não há dúvidas de que lidar com uma turma de onze alunos, num espaço físico amplo, com capacitação sistemática de uma série de especialistas, com tempo para dar atenção aos seus alunos no período oposto as aulas, é o desejável a qualquer classe, não apenas às de aceleração. A relação que o professor pode estabelecer com os seus alunos é diferente; o lidar com a heterogeneidade, tão desejável, é possível e é possível, então, adaptar o trabalho às condições do grupo. Como observa Franchi (1993): “adaptar o trabalho as condições da classe, ou adequar as atividades ao nível da classe, não significa dar aos alunos apenas uma parte, e sim inventar maneiras de ensinar-lhes tudo: de outro jeito, em outra seqüência, com outro ritmo, organizando e reorganizando o material conforme suas respostas, sempre que fosse preciso”. (id, p. 4)

Para tanto, é preciso não apenas capacitação, mas proximidade com cada aluno, só possível com turmas menores, tempo disponível e material didático.

²⁴ Patto (1990), Machado, Souza e Sayão (1997), entre outros.

Comentei que, da fotografia tirada, muitas coisas me chamaram a atenção. Outras dessas coisas é o que está por detrás dessa foto: os pais, os professores, o “nós” e o “se” de que fala Morin: “... quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos 'nós'; nós, a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o 'nós'; no 'eu falo' também está o 'se fala'. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria. Em cada 'eu' humano há algo de 'nós' e do 'se'. Pois o 'eu' não é puro e não está só, nem é único. Se não existisse o 'se', o eu não poderia falar” (Morin apud Zanella, 1999, p.5).

Ouvi os pais das crianças participantes do estudo na pretensão de compreender melhor os discursos dos seus filhos. Eles atribuem o fracasso de seus filhos na escola às próprias crianças, que têm *cabeça fraca*, não se *esforçaram*, são *rebeldes*, *desligados*, *tímidos*; à professora, que não ensinava, e, ao sistema de ensino, porque a escola era *negada*, ou porque não havia escolas por perto. Observo, porém, a contradição das falas dos pais, que num momento diziam uma coisa, e noutro, outra. Como bem afirma Patto (1996: p. 280), quando os ouvimos com atenção, percebemos a perplexidade diante do fracasso escolar dos filhos, esses mesmos filhos que eles conhecem e que, em casa, lhes dão uma impressão tão diferente.

Em consonância com a literatura, notei a confusão do pai de Cleusa e da mãe de Bruno ao tentarem dar explicações sobre o fracasso escolar dos filhos. Pude perceber também a necessidade de se explicar da mãe de Rodrigo, Samanta e Patrícia, que escancara as relações de dominação das camadas populares. Observei o cansaço da mãe de Rui e a luta travada cotidianamente pela mãe de Inácio para seus filhos continuarem seus estudos, que explicita a desigualdade do acesso aos serviços básicos. Senti o entusiasmo da mãe de Gláucia diante da produção da filha, e seu forte desejo pelo seu sucesso. Intimidei-me frente a distância sentida pelo pai de Anderson, Vanda e Suzete, que como o filho, durante a entrevista não me olhava

nos olhos e respondia por meias palavras. Questionei teorias que relacionam o fracasso escolar a uma desestruturação da família, quando conversei com os pais de Jussara. Notei a angústia na voz da mãe de James ao relacionar o insucesso do filho na escola às dificuldades na família. E, por fim, sorri frente a expectativa da mãe de Luciana, ao pensar o futuro da filha. Diante de tudo o que observei, entristeço com o julgamento que tantos fazem das famílias das camadas populares, que mencionei quando da análise da concepção de escola e escolarização das crianças participantes do estudo, pois na foto, observo que a maioria das crianças, à exceção de Rui, gostam de estudar.

Estar na escola, embora escolha do adulto, apesar da inutilidade de certos saberes, como apontado por Arroyo (1997), a despeito do desagrado de muitas das crianças com relação à forma como a professora do ano anterior conduzia a aula – os gritos mencionados por Jussara, apesar da repetição e repetição dos mesmos conteúdos, ainda é, para a maioria das crianças participantes da pesquisa, bom. Como afirma Jussara “*estudar faz bem para a saúde*”.

Observei então a perversidade dos preconceitos referentes às famílias e às crianças das camadas populares: a crença de que esses alunos não se esforçam o suficiente e de que seus pais são negligentes, que preferem que seus filhos trabalhem. Essas crianças que repetem tantas vezes a primeira série e seus pais, que travam uma luta cotidiana pela sobrevivência e, ainda assim, mantêm seus filhos na escola, o que esperam do estudar? Certamente aguardam por uma vida mais tranquila e com um pouco mais de conforto, e entendem que essa vida, tão distante desta que levam hoje, poderá ser alcançada através da escola.

É bom relembrar os novos códigos da modernidade: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social;

receber criticamente as informações transmitidas pelos meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada, e, enfim, capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. Também é preciso lembrar uma questão em aberto: quais as chances dessas crianças em obterem sucesso nesse mundo cheio de códigos?

Penso que ninguém é capaz de responder com certeza essa questão. Mas é com pesar que observo que, nesses nossos novos tempos contemporâneos, não basta o domínio da leitura e da escrita; é necessário saber localizar, acessar e usar a informação acumulada.

O sucesso dessas crianças na vida certamente não está apenas na escola; a escola não é, para infelicidade nossa, a *salvadora da Pátria*. Essas crianças, como seus pais, mesmo que não obtenham o sucesso que esperamos na escola, vão continuar crescendo, vão trabalhar - mesmo que com “bicos”, conhecer outras pessoas, aprender outras coisas, ter sucessos em algumas, insucessos em outras... Ter oportunidades de estudar, e mais, ter possibilidades de se manter na escola, no entanto, é um direito inalienável. E é também um bom começo...

Nestes tempos contemporâneos esse é um começo cada vez mais desejado. Pensando em tempos modernos, cabe ainda tratar melhor da relação sujeito-sociedade. Zanella (1999) traça algumas considerações a esse respeito pautada nas contribuições de Morin e Vygotsky. A autora destaca que, para Morin, a sociedade é produto da interação entre indivíduos e que tais interações criam, por sua vez, uma organização que tem qualidades próprias que acabam por retroatuar sobre os indivíduos. *“Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos”* (Morin apud Zanella, 1999; p. 5). Segundo a autora, consoante com isso, Vygotsky afirma que a cultura é produzida na vida social, na atividade entre os Homens. Essa mesma ação humana que produz a cultura, produz também os Homens. Assim, *“...cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a*

que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vygotsky apud Zanella, 1999, p.6).

Essas crianças, que tão novas levam uma vida severina, com as adversidades que lhes são impostas, têm dificuldades em dominar a leitura e a escrita, e, por tudo isso, terão problemas em acessar a esses novos códigos da modernidade, são produzidas também pela sociedade. Nelas, nas suas vozes e nas suas escolhas, está a “sociedade cálida”, o “se fala”. Resta o consolo de que essas crianças, como todos nós, a despeito das adversidades da sociedade que as produzem, produzem também essa sociedade. Afinal, *ainda estão rolando os dados, porque o tempo não pára*.

Gostaria de terminar essas histórias com um final feliz, tão comum aos contos de fadas, e dizer: *E foram felizes para sempre...* Gostaria de encontrar Buiú trabalhando na Comcap e tendo construído uma casa de dois andares para a sua mãe, como ele um dia me revelou ser seu sonho; encontrar Luciana num hospital ou num consultório, tratando de seus pacientes, e Inácio dando aulas de Português para adultos. Gostaria que as outras crianças, uma a uma, pudessem alcançar seus sonhos, como eu, que agora encerro essa dissertação. Quem sabe essas crianças, por qualquer razão (ou muitas razões) que certamente desconheço, por tantas mediações dia após dia, darão um rumo diferente às suas histórias severinas?

V REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline et al. **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 161 – 172
- AJURIAGUERRA, Julian de; MARCELLI, Daniel. **Manual de Psicopatologia Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.
- ARIES, Phelippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline et al. **Para Além do Fracasso Escolar** (orgs). Campinas: Papirus, 1997. p. 11 – 26.
- CAMPOS, Luciana M. Lunardi. A Rotulação de Alunos como Portadores de “Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem”: Uma Questão a ser Refletida. In: **Série Idéias 28. Os Desafios Enfrentados no Cotidiano Escolar**. Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 1997. P. 125 – 140.

- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A Integração de Alunos Considerados Especiais nas Redes Públicas de Ensino – Um Olhar Vygotskyano. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline et al. **Para Além do Fracasso Escolar** (orgs). Campinas: Papirus, 1997. P. 127 –144.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. O Renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. In: **Cadernos CEDES 28 – O Sucesso Escolar: Um desafio Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1992. p.23-29.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; Moysés, Maria Aparecida Afonso. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis – a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 11-15.
- GARCIA, Regina Leite. No cotidiano da escola: Pistas para o novo. In: **Cadernos CEDES 28 – O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico**. Campinas: Papirus, 1992. p. 49-62.
- GARCIA, Regina Leite. Professoras do Brasil – Algozes ou Vítimas? In: **Anais do VIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Tema: Formação e Profissionalização do Educador. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996.
- GOMEZ, Elba Noemí; MORÁN, Viviana Cánepa. **El Fracasso Escolar como Elección**. XXVII Congreso Interamericano de Psicología. Caracas: 1999.
- HELLER, Agnes. Sobre os Preconceitos. **O Cotidiano e a História**. 3ª ed. , Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.p. 43 – 63.

LAGO, Mara Coelho de Souza. O Processo de Transformação Social. In: LAGO, M. C. de S.

Modos de Vida e Identidade – Sujeitos no processo de Urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1996.

LOPES, Therezinha Lourdes. Repetência Escolar: a “culpa” de crianças e adolescentes moradores em cortiços. In: **Caderno de Comunicações IX Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – Trabalho e Projeto Ético Político Profissional.** Goiania, 1998. p 249 – 254.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1998.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SAYÃO, Yara. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Educação Especial em Debate.** São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora – CRP 6º região, 1997.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM IV. Trad. Dayse Batista – 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEDEIROS, Cynthia Pereira de. A Disciplina Escolar: A (in) disciplina do desejo. Uma Reflexão acerca do Fracasso Escolar. In: **Para Além do Fracasso Escolar.** São Paulo: Papirus, 1997.

MELLO, Sylvia Leser de. **Trabalho e Sobrevivência – Mulheres do Campo e da periferia de São Paulo.** São Paulo: Ática, 1988.

MELLO, Sylvia Leser de. **Pensando o cotidiano em Ciências Sociais: Identidade e Trabalho. ?** São Paulo: Cadernos CERU, 1994.

- MIOTO, Regina Célia. As famílias Hoje. In: **Anais do Congresso Internacional Família e Violência**. Florianópolis: UFSC, 1999.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo, Editora Ática, 1988.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A História não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: **Cadernos CEDES 28 – O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico**. Campinas: Papirus, 1992.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito – identidade e interação na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. O Pensamento de Vigotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: **Cadernos CEDES 35 – Implicações pedagógicas do modelo Histórico cultural**. Campinas: Papirus, 1995. p. 9-14
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e Classes Subalternas. In: **Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1984, p. 113 – 159.
- PINO, Angel L. B. Processos de Significação e Constituição do Sujeito. In: **Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem**. São Paulo: Temas em Psicologia – Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993, p. 17 – 24.
- REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: **Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAMARA, Eni de Mesquita. **Tendências Atuais da História da Família no Brasil**. s.d.(mimeo).

SANTOS, J. F.dos. **O que é Pós-Moderno**. São Paulo: editora brasiliense, 1987.

SANTOS, Nilcéia Lopes Lima dos. Aceleração da Aprendizagem. In: Silva, Eurides Brito da et all. **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Distúrbios Escolares**. In: SUKIENNIK, Paulo Berel. O aluno Problema: Transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/FDE. A Defasagem entre série/idade regular de Matrícula e o projeto "Classes de Aceleração". In: **Os Desafios enfrentados no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Série Idéias 28, 1997.

SILVA, Cármem A Duarte da et all. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline et all. **Para Além do Fracasso Escolar**. São Paulo: Papirus, 1997.

SILVA, Eurides Brito da. A Formação de Profissionais para a Educação Básica. In: SILVA, Eurides Brito da et all. **A Educação Básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SMOLKA, A. L. B. A Prática Discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: Cadernos **CEDES 24: Pensamento e Linguagem: Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética**. São Paulo: Papirus, 1991. P. 51 – 65.

O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. In: Cadernos **CEDES 23: Educação Especial**. São Paulo: Papirus, 1989. P.39 – 47.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA, Solange Jobin e. Linguagem, Consciência e Ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: Oliveira, Zilma de M. Ramos de et all. **A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1995. P. 11-29.

SOUZA, Ronald Pagnoncelli de. **A Medicina Escolar.** In: SUKIENNIK, Paulo Berel. O aluno Problema: Transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987

VALLA, Victor Vincent. A escola pública de primeiro grau é um serviço público, por oito séries em oito anos. In: **Cadernos CEDES 28 – O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico.** Campinas, 1992. P. 23 – 30. .

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

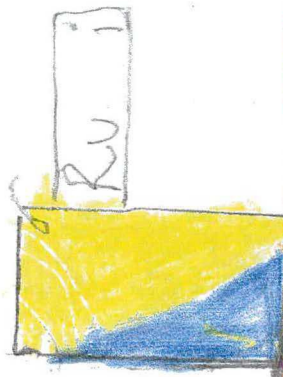
_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fonte, 1993.

XAVIER, Maria Luiza Merino de Freitas, RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Um Estudo Sobre Estrutura Organizacional, Planejamento Pedagógico e Disciplina Escolar – em Busca de Possíveis Soluções Para o Fracasso Escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline et al. **Para Além do Fracasso Escolar** (orgs). Campinas: Papyrus, 1997. P. 69 – 90.

ZANELLA, A.V. a **Constituição do sujeito em L.S. Vygotsky e R. Morin:**

Aproximações? Trabalho apresentado no XXVII Congresso Interamericano de Psicologia. Caracas/Venezuela, 26/06 a 03/07 de 1999.

anexos



"negócio em cima do
teto" ←

televisão ←

fanelas ←

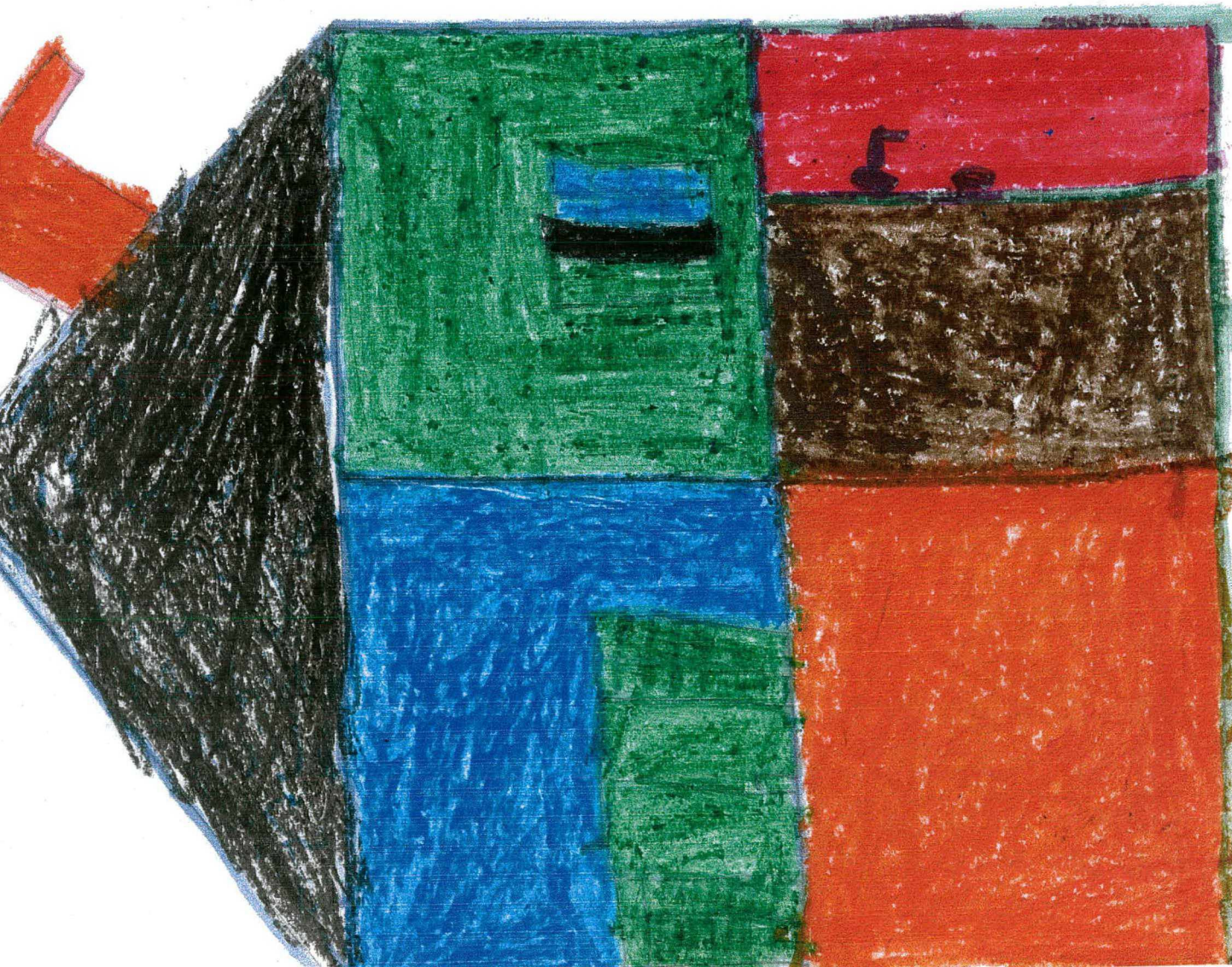
← cabanas que
ficam em cima do
banheiro

banheiros ←

← sala da 4ª série

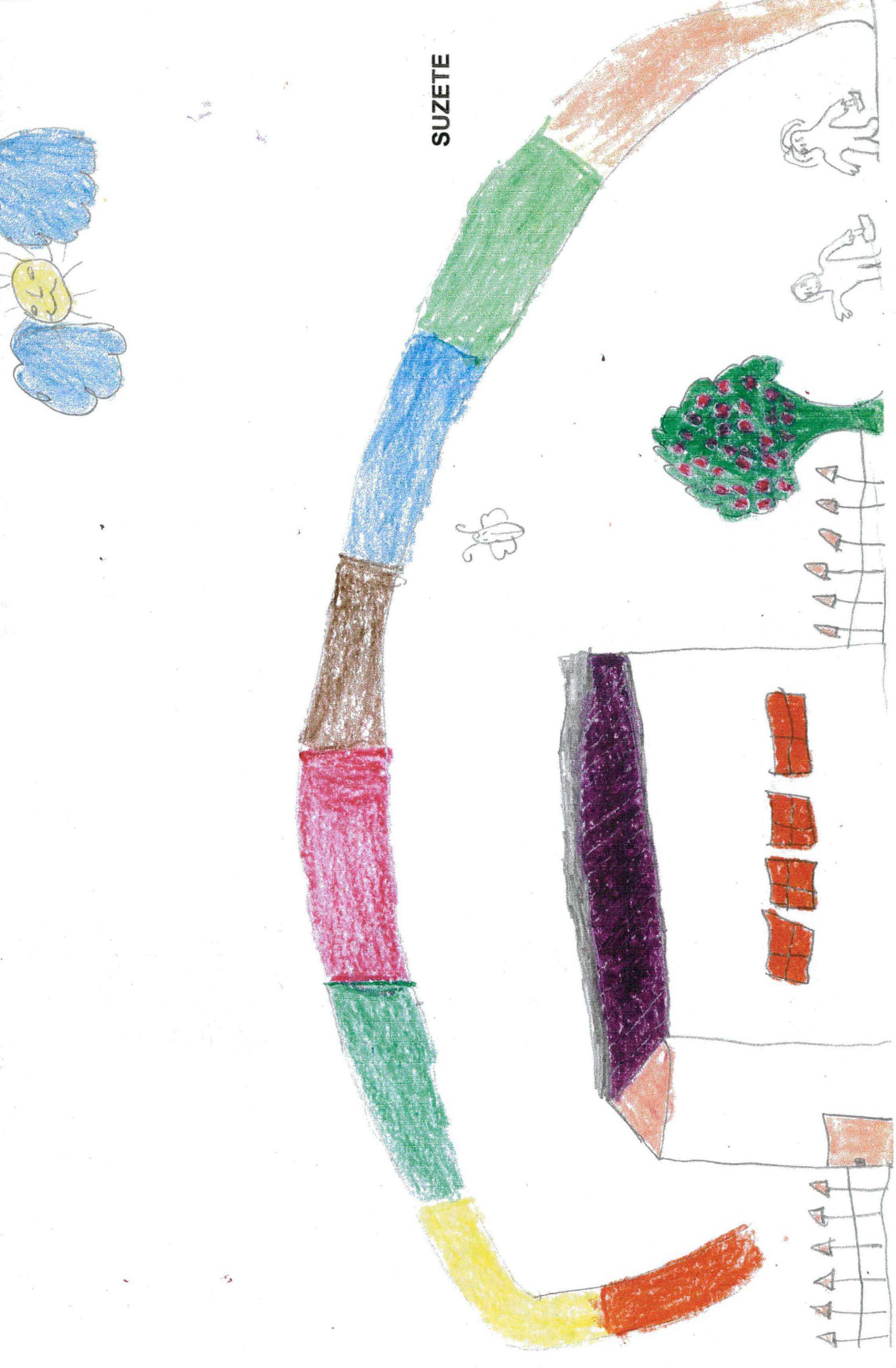
← "sala que agente
estuda"
(sala de antes)

← banheiro

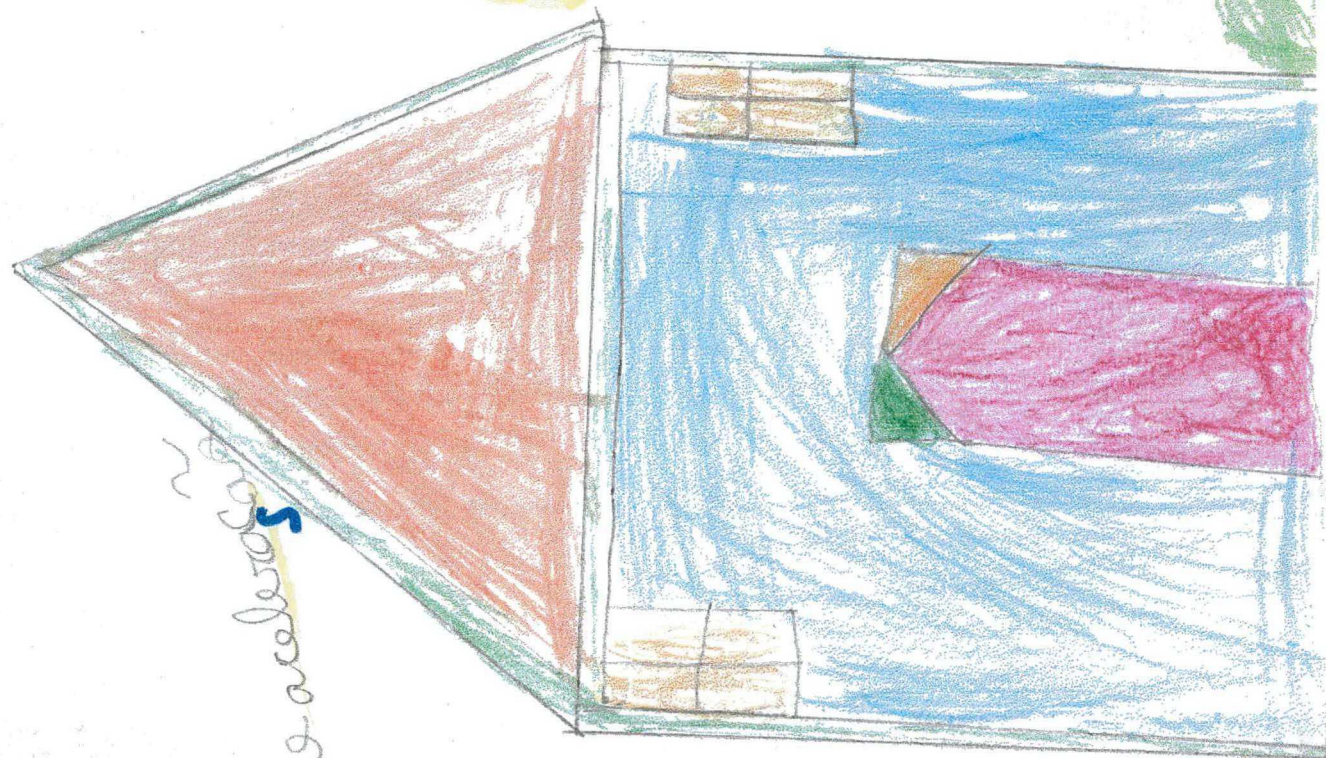




SUZETE

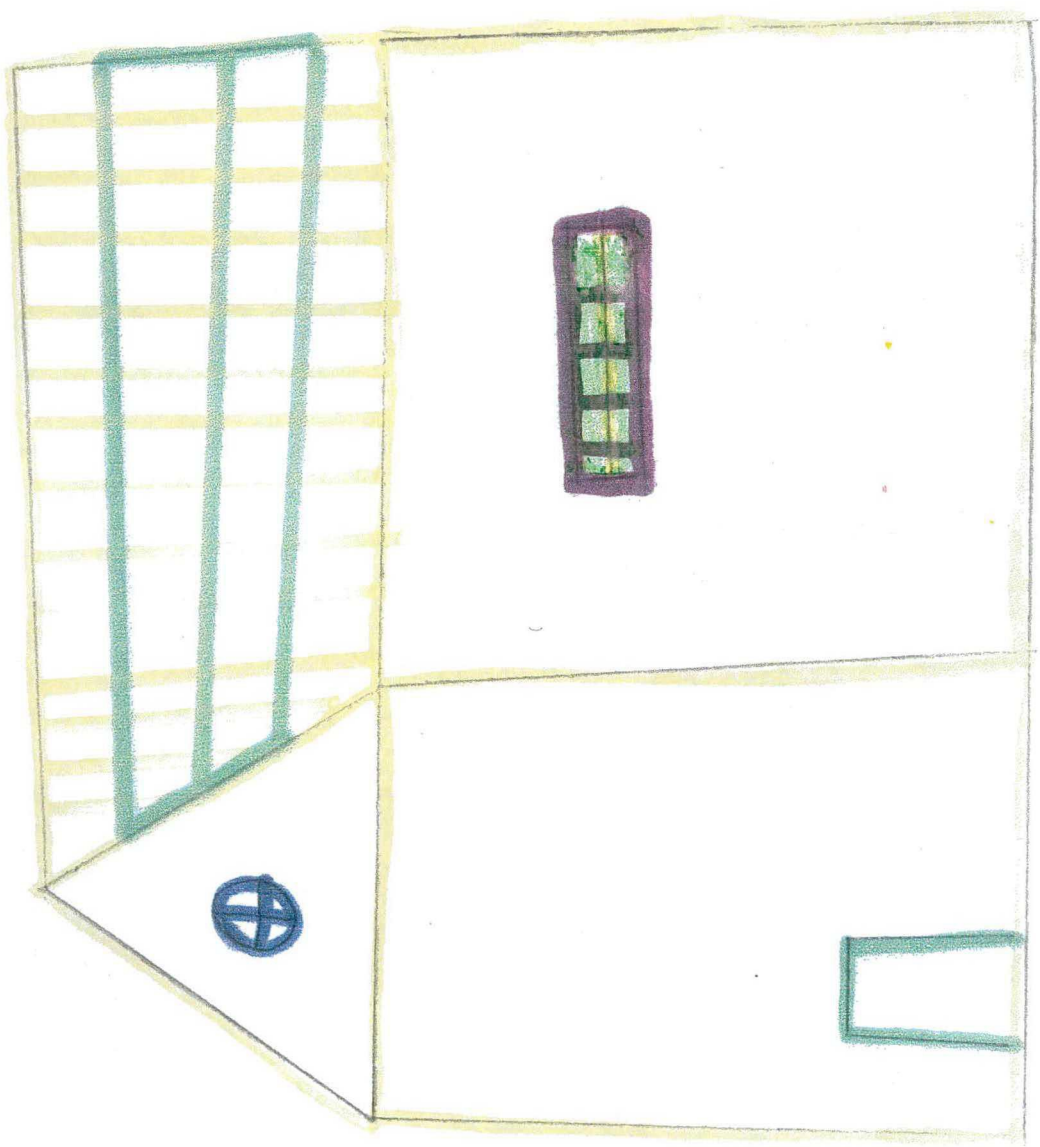
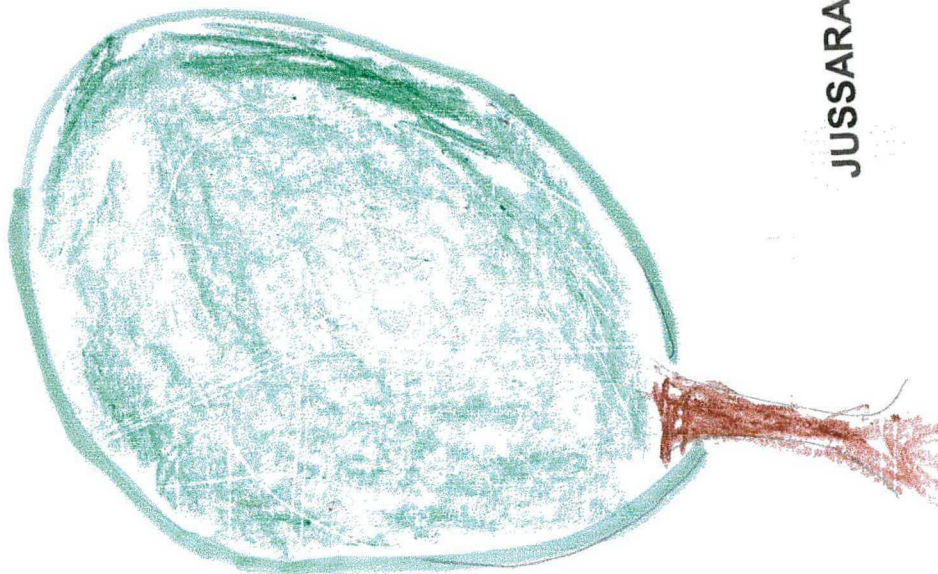


CLEUSA

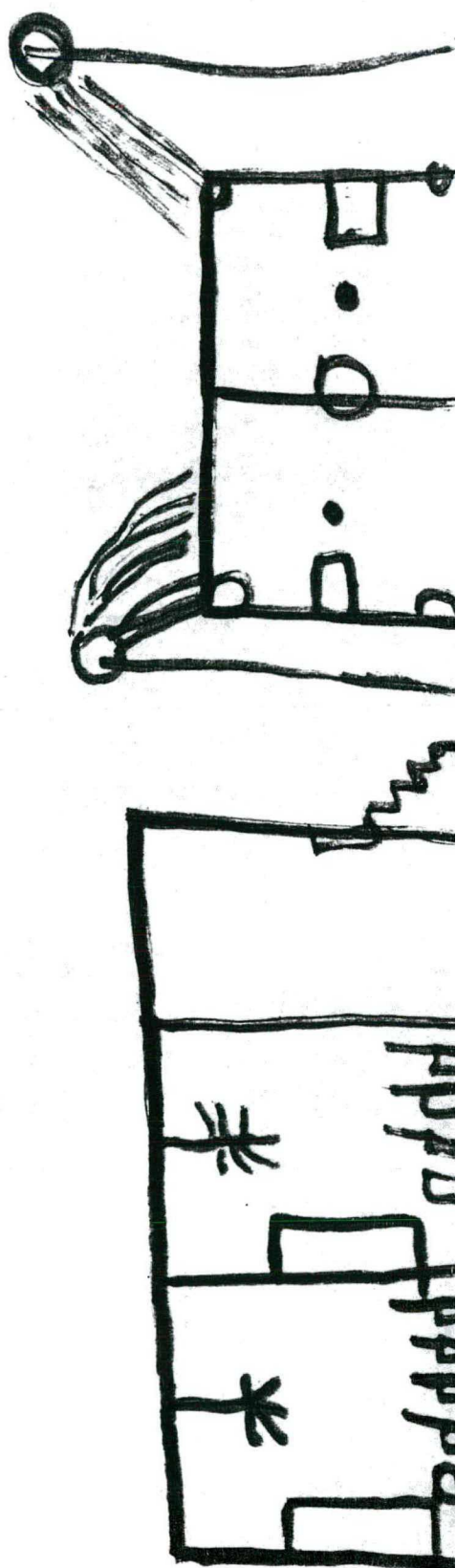


Chambre de adolescents
I

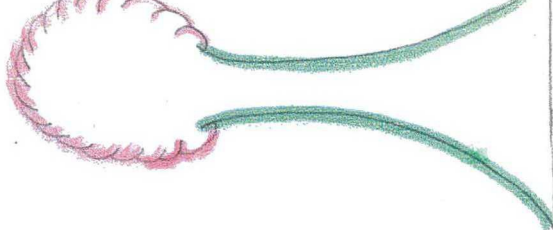
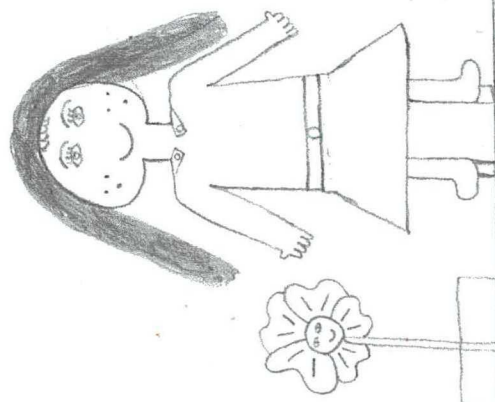
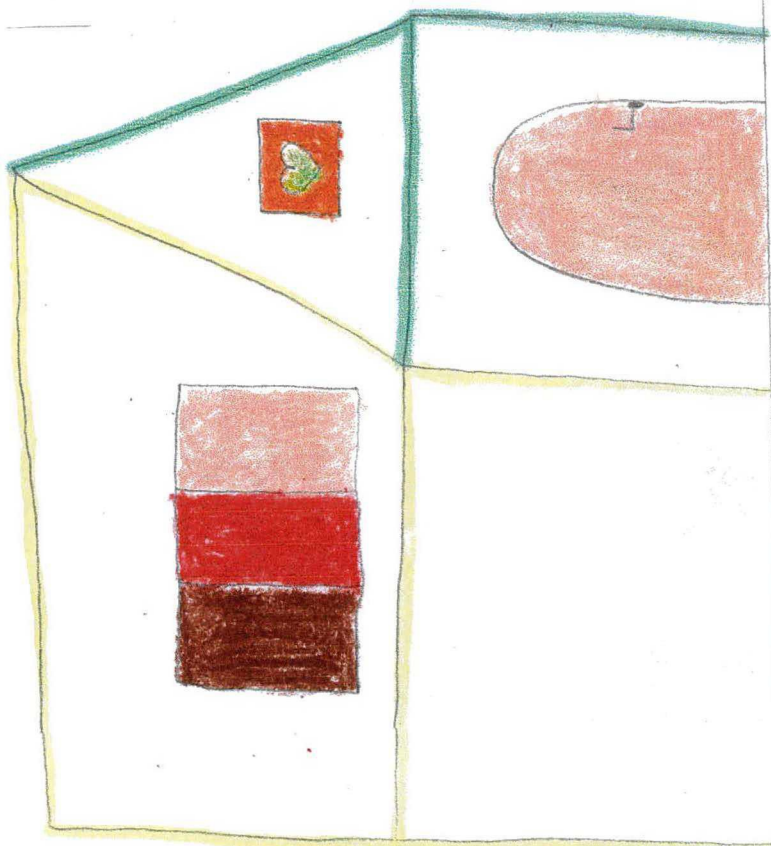
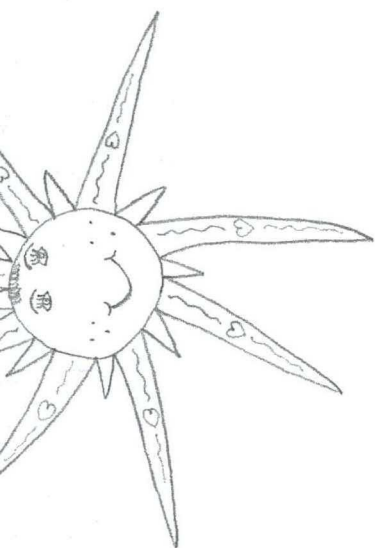
JUSSARA

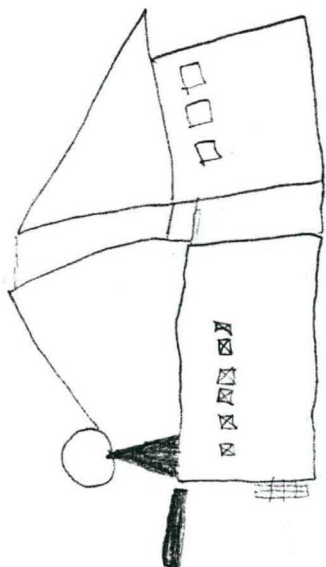


BERNARDO

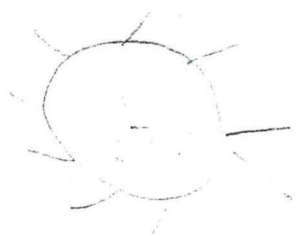
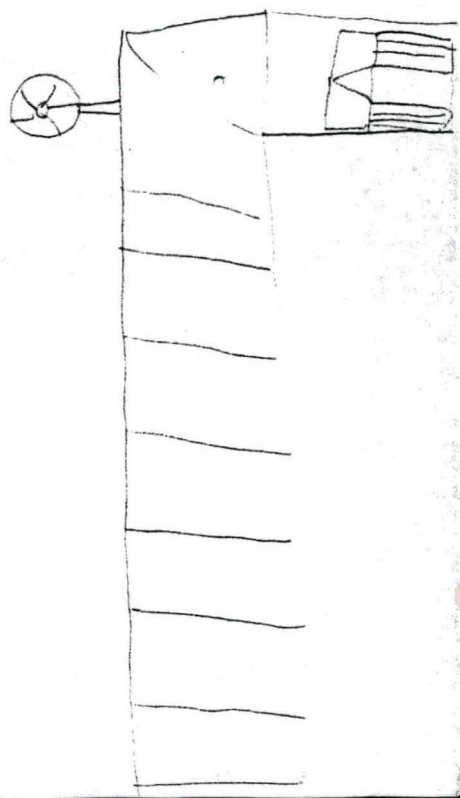


GLÁUCIA





JAMES



1
2
3

LUCIANA

